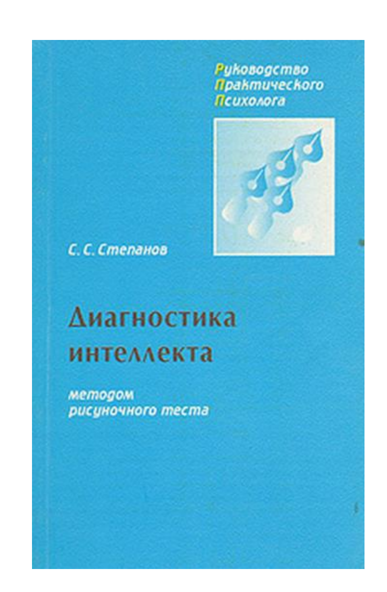


Степанов С.С.

ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТА МЕТОДОМ РИСУНОЧНОГО ТЕСТА

От автора

Проблема диагностики интеллекта является одной из важнейших в современной психологии и педагогике. В отечественной педагогической практике до середины 30-х годов главным инструментом оценки умственного развития выступали тесты, среди которых наибольшее распространение получили психометрические шкалы, например адаптированная шкала Бине - Симона. Впоследствии в результате официально наложенного запрета количественные методы оценки интеллекта были исключены из практики.

В отечественной психологии сложилось своеобразное направление диагностики, причем настоятельно подчеркивалось его отличие от продолжавшего развиваться за рубежом психометрического подхода. В современных условиях это противопоставление несколько сгладилось, и тестовые методики признаются (с известными оговорками) приемлемым методом диагностики (хотя бы вспомогательной) умственного развития.

Среди используемых в психодиагностической практике методов особо широко распространены тесты Векслера, прогрессивные матрицы Равена и др. Вычисляемый с их помощью коэффициент интеллекта не признается главной мерой умственного развития (как это имеет место в мировой практике), однако допускается его использование в качестве одного из психодиагностических показателей.

Наряду с названными методиками в мировой практике широко используется и иной вариант тестов, а именно рисуночные тесты, самым известным из которых является тест Гудинаф - Харриса «Нарисуй человека». В отечественной психодиагностике эта методика по сей день не нашла широкого применения. Главным образом потому, что имеющиеся теоретические и методические источники не переведены на русский язык, представлены в библиотеках единичными экземплярами и фактически недоступны исследователям и практикам. Данная книга ликвидирует этот пробел и представляет исследовательский и диагностический метод, уже получивший всемирное признание.

Первая глава посвящена месту психометрических методов (тестов) в системе оценки уровня интеллектуального развития. Данные количественной оценки интеллекта согласуются с принятой

Всемирной организацией здравоохранения классификацией интеллектуальных расстройств. Особое внимание уделено тем факторам, которые способны исказить результаты тестового обследования или привести к их неверному толкованию.

Тест Гудинаф - Харриса является в известной мере свободным от многих указанных в первой главе издержек. В его основе лежит несложная процедура - рисование человеческой фигуры. Прежде чем рассматривать непосредственно сам тест, необходимо уяснить, каким образом продукция графической деятельности соотносится с интеллектуальным развитием. Этой проблеме посвящена вторая глава.

В третьей главе подробно описан тест «Нарисуй человека». Приводятся рекомендации по его использованию и интерпретации.

Методика рисуночного теста в мировой практике используется не только для диагностики интеллекта, но и для выявления индивидуальных особенностей характера и личности. Четвертая глава посвящена краткому описанию возможных вариантов интерпретации детского рисунка в этом ключе.

Пятая глава содержит анализ достоинств и недостатков данного метода, а также возникающих в этой связи проблем его практического использования.

В целом данная книга служит удовлетворению широкого интереса к современным тестовым методикам. Оговаривая необходимые ограничения, она предоставляет широкому кругу педагогов и исследователей удобный и простой метод диагностики умственного развития. Данный тест не требует для проведения и обработки никаких специальных приспособлений и материалов, и поэтому доступен каждому при условии, что его результаты не будут служить поводом для скоропалительных выводов и обобщении. Каждому практику данная книга предоставляет апробированный инструмент диагностики, который хотя и не может считаться единственным и исключительным средством диагноза, но в сочетании с другими методами (а практичнее - на первоначальном этапе исследования) может способствовать достаточно адекватному выявлению неблагополучия в интеллектуальной сфере.

Глава 1 Количественная оценка интеллекта в системе психолого-педагогической диагностики

В эпоху критической переоценки многих понятий и теорий привычный лозунг «От каждого - по способностям» не торопятся ниспровергать даже радикальные реформаторы. При этом явно или неявно подразумевается, что существуют определенные различия в способностях; иначе лозунг просто гласил бы: «От каждого -поровну». Гуманистическая идея всеобщего равенства состоит в Признании равных прав всех людей на реализацию своих индивидуальных способностей, а вовсе не в утверждении такого абсурдного факта, будто люди абсолютно одинаковы. Здравый смысл и жизненный опыт не позволяют игнорировать многочисленные свидетельства того, что с задачами определенного рода одни люди справляются более успешно, чем другие. Общество, ориентированное на оптимальное использование человеческого потенциала, заинтересовано в адекватной оценке, наиболее полном развитии и реализации человеческих способностей, в первую очередь - интеллектуальных.

Особую значимость эта проблема приобретает в сфере коррекци-онной педагогики. Не подлежит сомнению, что существуют не только более или менее выраженные индивидуально-психологические различия в пределах нормы, но и явные отклонения от Нормы, в частности - от нормального интеллектуального развития, проявляющиеся уже в детстве. Это диктует необходимость специального (коррекционного) обучения детей с нарушениями интеллекта. Специфика учебного процесса в этом случае определяется особенностями интеллектуальной недостаточности, которая нуждается в четкой и дифференцированной оценке.

В мировой практике сложилась система диагностики умственных способностей, по сути своей общая для нормы и патологии. В ее основе лежит метод тестов, предусматривающий количественную оценку интеллекта. По результатам выполнения тестов испытуемому выставляется балл, который, если он ниже нормативного, считается достаточным основанием для постановки диагноза «интеллектуальная недостаточность». Последняя имеет несколько градаций в зависимости от полученной оценки.

Так, экспертами Всемирной организации здравоохранения предложена классификация интеллектуальной недостаточности, основанная на оценке адаптивных возможностей и обучаемости. Эта классификация соотносится с количественными показателями -так называемым коэффициентом интеллекта - IQ, вычисляемым в процентах.

За нормативный показатель принят IQ равный 100%. Превышение этого показателя призвано свидетельствовать об умственной одаренности. Однако и более низкий IQ до определенных пределов считается показателем хотя и недостаточно высокого, но нормального интеллекта. Интеллект, определяемый коэффициентом 70-80%, характеризуется как «субнормальный»; это состояние обозначается понятием «пограничная умственная отсталость». Умственная отсталость легкой степени, или дебильность, соответствует коэффициенту 35-49% (синоним «имбецильность» экспертами ВОЗ к употреблению не рекомендуется). Тяжелая умственная отсталость - IQ = 20-34%. Глубокая умственная отсталость - IQ ниже 20% (синоним «идиотия» экспертами ВОЗ не рекомендуется).

В нашей стране сложилась система диагностики умственных способностей, исключающая использование методов количественной оценки. Долгие годы официально культивировалось критическое отношение к тестам интеллекта, которое лишь в последние несколько лет подвергается постепенному пересмотру. В этой ситуации частные мнения о возможности использования тестов крайне противоречивы (от традиционного отвержения до восторженной апологетики), а практические опыты разрозненны и несистематичны. Это диктует необходимость объективного анализа тестовых методик и приемлемых способов их использования.

Данная книга посвящена конкретному психодиагностическому методу - рисуночному тесту. Однако прежде, чем приступить к его описанию и анализу, необходимо в целом уяснить специфику количественных методов психодиагностики, а также место данного теста в системе этих методов.

Слово «тест» заимствовано из английского языка, в котором оно с давних пор бытует в традиционном значении: «испытание», «проба». Для обозначения психодиагностических методов это слово было употреблено в конце XIX в. Примерно с этого времени и ведет свою историю психодиагностика.

Метод тестов в его современном виде существует сравнительно недавно. Однако ученые,

исследовавшие историю его становления, находят уже в далекой древности примеры испытаний, которые с некоторой долей условности могут быть расценены как первые варианты тестов.
Согласно древнему преданию, один полководец накануне сражения испытывал сомнения, все ли его воины достойно поведут себя в бою. Нестойкие, неуравновешенные и суетливые могли оказаться слабым звеном в общем строю. После изнурительного марша, предшествовавшего битве, мудрый полководец позволил воинам напиться из реки. Те, кто стремглав бросился к воде и стал жадно лакать прямо из реки, не были допущены к участию в битве.
Оставив историкам обсуждение достоверности данного эпизода (даже будучи вымышленным он служит хорошей иллюстрацией), обратим внимание на некоторые особенности описанного испытания, которое условно назовем тестом.
Очевидно, что тест представляет собой некую модельную ситуацию, то есть модель иной, более значимой и развернутой ситуации (в данном случае - сражения). Как модель тест должен отражать существенные характеристики основной ситуации (предполагается, что стресс, вызванный,. жаждой, сродни ощущению перед битвой). Использование этой модели позволяет быстро, компактно, но достаточно надёжно оценить поведение исследуемого человека в развернутой ситуации. Экономия при этом очевидна. Можно, конечно, бросить в бой все войско и в деле проверить качества бойцов. Но тогда велик риск из-за чьих-то импульсивных действий проиграть сражение. Испытание у реки позволяет компактно и безболезненно выявить ненадежных.
С неожиданно прагматической стороны рассмотрел этот вопрос американский психолог Дж.Гилфорд в своей известной статье «Стоит ли тратить деньги на тестирование?» (1950). В годы II мировой войны психологи в США активно привлекались к разработке различных исследовательских программ, в частности в сфере обучения персонала военно-воздушных сил. В те годы обучение военного летчика стоило около 75000 долларов. Непригодность же отдельных курсантов к обучению выявлялась, как правило, не ранее, чем они проходили треть курса. Убытки, естественно, были велики. (Можно представить себе масштаб издержек, если бездарный пилот оказывался-таки за штурвалом боевой машины.) Разработка и использование соответствующей системы тестов позволили отсеивать непригодных к обучению на самых ранних этапах (по данным тестирования отсеивалось более половины потенциальных курсантов). Этот и подобные примеры позволили Гилфорду сделать вывод, что каждый доллар, затраченный правительством США на разработку тестов, принес экономию в 1000 долларов.
Однако вернемся к тому существенному моменту, что тест представляет собой некую модель. Возникает вопрос: насколько адекватна модель, то есть в достаточной ли мере она отражает свойства более широкого явления? Мудрый полководец полагал, что жаждущий воин у реки поведет себя так же, как и в битве. Насколько справедливо это допущение? Возможно, что не поддавшийся жажде человек не слишком физически силен и не искушен в ратном искусстве, да и где гарантия того, что он не дрогнет в час более сурового испытания? А человек импульсивный, но решительный и верный долгу может в отчаянном порыве переломить ход боя.
Что касается современных тестов, то они представляют собой ограниченный набор заданий, выполнение которых должно свидетельствовать о способности человека решать весьма широкий круг жизненных задач. Как показала практика, деятельность человека не исчерпывается тем кругом проблем, которые ставят или подразумевают тесты. Подчас успешное выполнение теста свидетельствует лишь о способности решать тестовые задачи, не более того.
Проблема соответствия теста целям исследования является одной из основных в психодиагностике. Очевидно, что если мы намерены оценить с помощью некоторой методики умственные способности человека, нам необходима уверенность, что данная методика измеряет именно эти способности, а не, скажем, беглость речи. (Впрочем, если мы принимаем допущение, что беглость речи есть показатель ума, то это в свою очередь должно иметь какое-то достоверное обоснование.)
Кстати, именно для оценки умственной одаренности и были впервые в современной науке применены тестовые методики. Родоначальником психологического тестирования считается английский ученый Ф.Гальтон. Он разработал несколько несложных заданий, результаты выполнения которых призваны были свидетельствовать об общей одаренности. Принципиальная схема тестовой процедуры проявилась при этом очень наглядно: задания Гальтона касались главным образом измерения элементарной чувствительности (например, для оценки способности различать высоту звука им был изобретен специальный свисток). А по результатам испытаний делались выводе о степени одаренности человека. Надо отметить, что Гальтон придерживался представлений о врожденной природе умственных способностей. Однако по его собственному

признанию, созданный им метод мало способствовал подтверждению этих идей.
Для обозначения психодиагностических методик слово «тест» впервые употребил американец Дж.Кеттел. Кстати, сам он занял в истории психологии заметное место, и его жизненный путь, в частности, служит интересной иллюстрацией к истории тестирования. Свою научную деятельность Кеттел начал в Лейпциге под руководством В.Вундта. Вундт - признанный основоположник научной психологии интересовался общими закономерностями функционирования человеческого сознания, а индивидуально-психологические особенности конкретных людей считал недостойным предметом для серьезной науки. Такой подход быстро разочаровал Кеттела, который поспешил перебраться в Лондон, где продолжил свою работу уже под руководством Гальтона. Вернувшись в США, Кеттел первым в истории науки был удостоен звания профессора психологии. Им было создано множество тестов, которые, однако, были ограничены усвоенными в Лондоне представлениями. Сегодня уже никто не берется по уровню световой или звуковой чувствительности определять степень одаренности. И тесты Кеттела со временем уступили место иным методикам.
Многие, впрочем, считают опыты Гальтона лишь предварительной попыткой и отдают лавры первенства в тестологии французу А.Бине. В начале века им был создан тест, который, хотя и в многократно модифицированном виде, дошел до наших дней и широко употребляется во всем мире. По заказу Министерства образования Франции Бине разработал серию задач для отсева детей, неспособных к обучению в массовой школе. Впоследствии его тест был преобразован и стал использоваться для количественной (в баллах) оценки умственных способностей. Казалось бы, найден великолепный инструмент для решения очень важной проблемы! Жизнь, однако, показала, что этот инструмент далеко не универсальный и не всегда надежный.
Вскоре после первой публикации тест Бине был переведен на русский язык. На его основе отечественными авторами были разработаны и собственные методики, которые постепенно все шире проникали в практику. Настоящий «бум» тестирования пришелся на 20-е - начало 30-х годов, когда соответствующему обследованию подвергался едва ли не каждый школьник. Неизбежные технические накладки (скверная адаптация зарубежных образцов, привлечение непрофессионалов к проведение тестирования, категоричность выводов и т.п.) естественно приводили и к негативным результатам. Но главный результат оказался абсолютно неприемлемым: выяснилось, что одни умнее, чем другие, причем с классовыми установками рабоче-крестьянского государства это соотношение абсолютно не совпадает. В итоге в 1936 г. появилось постановление ЦК ВКП(б), положившее конец подобным «извращениям». (Утверждают, правда, что причина совсем прозаична - недовольство И.В.Сталина низким тестовым баллом сына Василия.)
Слово «тест» враз сделалось почти неприличным. Лучшие умы были брошены на дискредитацию «буржуазной» тестологии. Именно поэтому по сей день для нужд практики психологам приходится главным образом заимствовать зарубежные методы: ведь отечественная психодиагностика так долго была вне закона и сегодня делает еще нетвердые шаги.
За рубежом тестовый бум длился гораздо дольше. Справедливости ради надо сказать, что и там он сегодня заметно пошел на убыль. Так, в США никогда не принимались партийные постановления, регламентирующие научные разработки и их внедрение. Однако за долгие годы, которые там практиковалось тестирование, американские специалисты постепенно пришли к выводам, парадоксальным образом напоминающим вердикт ЦК ВКП(б). В ряде юродов и штатов тестирование законодательно запрещено, а там, где его использование признано допустимым, на тесты уже не возлагают глобальных надежд.
Этому способствовали многие обстоятельства. Приведем один показательный пример. В середине 70-х годов Нью-Йоркский суд рассмотрел иск некоего Даниэля Хофмана к городскому отделу образования. Суть иска сводилась к следующему. В шестилетнем возрасте Хофман был подвергнут тестированию, на основании которого был признан умственно,отсталым и направлен в соответствующее учебное заведение. Мальчик страдал нерезко выраженным речевым недоразвитием и незадолго до этого прошел тестирование в речевом центре. В тот раз тест не включал вербальных задач, и результаты Даниэль показал неплохие. Впрочем, на его судьбу это не повлияло. Окончив школу для умственно отсталых, он был повторно подвергнут тестированию для помещения его в соответствующую группу профподготовки. Тест на этот раз выявил достаточно высокий уровень его интеллекта, и в группу профподготовки юноша принят не был как несоответствующий специфике ее контингента. Оказавшись на пороге взрослой жизни без полноценного образования и без профессии, он обратился в суд с требованием компенсации за

искалеченную судьбу. Суд признал иск справедливым и обязал ответственную педагогическую организацию выплатить ему 750000 долларов. Апелляционный суд оставил решение в силе, правда, снизив размер компенсации... до полумиллиона.

Не вдаваясь в рассуждения о преимуществах правового государства, обратимся к некоторым важным выводам, вытекающим из этого необычного дела.

Во-первых, надо недвусмысленно признать, что рабочие методики, какими являются тесты, служат в то же время мощным орудием социальной селекции. Ведь по результатам их использования делаются выводы, кардинально решающие судьбу конкретного человека. Специалист, считающий себя вправе принимать подобные решения, должен сознавать всю меру лежащей на нем ответственности.

Во-вторых, совершенно очевидно, что однократного тестирования для принятия такого решения недостаточно. Существуют разнообразные варианты методик, ориентированные на разные проявления интеллекта. Их результаты могут заметно различаться.

Практика тестирования позволила выявить определенную ограниченность возможностей тестов, обусловленную рядом причин.

Прежде всего, тест, как правило, представляет собой набор заданий, и конечный результат есть сумма оценок за выполнение отдельных заданий. Однако, если тест не гомогенный, как чаще всего и бывает (то есть его задания направлены на выявление различных компонентов интеллекта), то конечный результат его выполнения не дает представления об особенностях мыслительной деятельности испытуемого. Два разных человека могут решить каждый по половине заданий теста, и это могут быть разные половины, состоящие из разнородных заданий, но окончательный результат - один и тот же, что в принципе должно свидетельствовать о равенстве способностей этих людей. Если же выполнение некоторых заданий (наиболее трудных) оценивается выше остальных, и какой-то третий человек решил лишь эти задания (а остальные, допустим, не успел), но набрал такое же количество баллов, то и его интеллект будет приравнен к двум предыдущим. Это иллюстрирует принципиальный недостаток теста: оценка дается лишь по конечному результату без учета качественного своеобразия умственной деятельности. Говоря житейским языком, тест берется показать, насколько умен (или глуп) человек, но ничего не говорит о том, в каком смысле он умен, что именно за этой оценкой скрывается. Да большинство тестов и не претендует на это. Являясь, по сути, механизмом измерения, тест существует вне понятия меры и без четкого определения объекта измерения. Достаточно сказать, что научного определения интеллекта не существует по сей день (вернее, определения столь многочисленны и разнообразны, что из них невозможно выбрать исчерпывающего и бесспорного). Это привело к тому, что родилось даже тавтологическое определение: «Интеллект это то, что измеряют тесты интеллекта» (Э.Боринг). А если учесть, что в основе теста лежит теоретическое представление его автора о природе интеллекта, то понятно, насколько субъективным может быть измерение. Например, английский психолог Г. Айзенк считает основным критерием интеллекта скорость протекания мыслительных процессов. Исходя из этого, даже не важно, какова специфика заданий теста, важно лишь выполнить их достаточно быстро. Однако практика показывает, что иной «тугодум» может решать сложные мыслительные задачи, которые не осилит человек более сообразительный, но поверхностный.

Кроме того, концепция автора предопределяет и характер оценивания ответов. Задание теста может по определению предусматривать некоторый конкретный ответ, любой другой ответ будет считаться неверным и в итоге повлечет снижение «коэффициента интеллекта». Например, в тесте для детей на вопрос: «Что бы вы сделали, увидев, что в доме возник пожар?» - предусмотрен единственный правильный ответ: «Вызову по телефону пожарных». Для городского ребенка этот ответ вполне естественен, но может ли его дать, скажем, ребенок с отдаленного хутора, даже если он объективно не менее умен? Таким образом, личный опыт (или отсутствие некоторого конкретного опыта) в практике тестирования может быть оценен по шкале интеллекта.

Существующее разделение тестов на тесты интеллекта и тесты достижений, или тесты успешности (последние и призваны выявлять наличный уровень знаний) недостаточно оправдано. Рядом исследований показано, что это разделение условно, так как не существует таких тестов, которые могли бы выявлять интеллект в чистом виде без привлечения соответствующих знаний, умений, навыков. Предпринимались попытки создать тесты, абсолютно свободные от этого влияния, однако их выполнение требует осуществления некоторой умственной деятельности, приемы которой могли быть стихийно или направленно сформированы либо не сформированы у человека ранее. Так что, по сути, тест лишь измеряет наличный уровень сформированности

определенной мыслительной деятельности (причем той деятельности, которая необходима для решения интеллектуальных задач, аналогичных заданиям теста, что еще не свидетельствует о ярком проявлении ума в творческом, профессиональном да и просто в житейском смысле).
Но даже при учете этого принципиального положения следует еще иметь в виду, что на результаты выполнения теста оказывает влияние целый ряд косвенных факторов, начиная от общей обстановки при тестировании и кончая даже полом человека, предъявляющего задания. Естественно, что на результатах сказывается умственная работоспособность, да и просто самочувствие и физическое состояние. Именно поэтому тестирование рекомендуется проводить в утренние часы, ибо к вечеру испытуемый попросту устанет, а в тестовых показателях рискует «поглупеть». Важную роль играет также мотивация испытуемого, его самооценка и уровень притязаний.
Характерно, что обязательным условием при предъявлении большинства тестов выступает требование выполнить задание в строго ограниченное время. Г.Айзенк указывает: если позволить решать задачи сколь угодно долго, то практически каждый справится со всеми заданиями, только некоторые люди потратят на это очень много времени, что якобы свидетельствует о недостаточности их интеллекта*.
Дефицит времени вызывает значительное нервно-психическое напряжение. Очевидно, что люди более уравновешенные при этом имеют известные преимущества, которые, однако, едва ли соотносимы с уровнем интеллекта.
Возникающее напряжение неизбежно накладывается на так называемую тестовую тревожность. Дело в том, что само по себе тестирование представляет собой ситуацию проверки и оценки и именно так воспринимается тестируемым. Не вызывает сомнения, что когда подлежат оценке наши способности, это порождает известное напряжение и озабоченность. Впрочем, эти показатели также весьма индивидуальны. То есть один испытуемый волнуется меньше, другой - больше, а итоговая оценка выставляется им не за самообладание, а за интеллект.
Впрочем, наш собственный эксперимент продемонстрировал довольно очевидный факт. Испытуемым предъявлялся традиционный тест Айзенка, но время на его выполнение не ограничивалось. Оказалось (и это, кстати, нетрудно было предвидеть), что в любом случае время решения не .может длиться бесконечно долго. Ни один испытуемый не сумел выполнить абсолютно всех заданий, тем не менее в определенный момент каждый предпочел закончить работу. То есть существуют такие задания, которые для определенного испытуемого практически невыполнимы. Теоретически можно представить, что затратив значительные умственные усилия и немалое время, человек в конце концов найдет решение. Но времени это займет настолько много, что такая вероятность представляется практически нереальной.
На результаты тестирования оказывает большое влияние структура мотивации испытуемого. Существует закономерность, известная в психологии как закон оптимума мотивации (названный также по именам исследователей, его открывших, законом Йеркса - Додсона). Было установлено, что эффективность умственной деятельности весьма низка при невысокой заинтересованности в результате, и она постепенно повышается по мере роста заинтересованности. Однако, достигнув наивысшей точки, она затем начинает снижаться и резко падает в условиях крайне высокой заинтересованности, граничащей с ажиотажем. В зависимости от обстановки тестирования испытуемый может демонстрировать низкую мотивацию и просто не прилагать достаточно усилий либо перевозбудиться (если речь идет, например, о перспективе отчисления из учебного заведения), что сведет на нет все его усилия.
Важно и то, что отсутствие решения или ошибочное решение однозначно расценивается как неспособность тестируемого выполнить задание. Однако очевидно, что в отдельных случаях человек может допустить ошибку, предложить неверное решение, но если ему вовремя об этом сообщить, он вернется к задаче и не исключено, что в итоге сумеет решить ее верно. Однако стандартная процедура тестирования такой возможности не предусматривает.
Тестовый балл отражает уровень подготовки, причем самой разной - сюда относится и собственно тестовая тренировка. Человек, который много раз подвергался психологическим испытаниям, находится в более выгодном положении, чем новичок. Впрочем, достаточно пройти через тестовую проверку четыре-пять раз, и эффект тренированности исчерпывается: десятое испытание не даст лучших результатов, чем пятое.
Общая неудовлетворенность психологов состоянием тестирования, заметно обострившаяся во всем мире в 60-70-х годах, в настоящее время привела, во-первых, к попыткам использовать тесты не только в целях собственно «измерения» способностей и «ранжирования» людей, но

приспособить их для целей построения программ индивидуальной психологической помощи; во-вторых, можно отметить отказ от нередкой ранее абсолютизации значения отдельных тестов и постепенное утверждение комплексного («батарейного») подхода, основанного на применении различных по своей направленности методик.

В последующих главах речь пойдет о конкретном методе, который в известной мере является свободным от многих указанных недостатков, свойственных тестам интеллекта. Задание, которое лежит в его основе, - довольно несложное. Это рисунок человеческой фигуры. Однако прежде чем приступить к описанию этого теста, необходимо разобраться, каким образом соотносится продукция графической деятельности с уровнем интеллектуального развития. Этому и посвящена следующая глава.

Глава 2 Изобразительная деятельность как показатель психического развития

Трудно представить рисующим взрослого человека, который не является художником. Дети же, в известном смысле, все являются художниками. Изобразительная деятельность для них естественна и приятна. Она формируется по мере становления психики ребенка и таким образом может служить показателем психического развития.

Каждый ребенок на определенном отрезке своей жизни (обычно начиная с 2-3 лет) с увлечением рисует. К началу подросткового возраста это увлечение, однако, в большинстве случаев проходит; «верность» рисованию сохраняют только художественно одаренные дети.

Интересно отметить, что детское рисование в своем развитии проходит несколько определенных общих этапов. Подробнее об этом речь пойдет ниже в данной главе. Характерно, что дети, воспитывающиеся в условиях разных культур, в своих рисунках обязательно проходят стадии «марания», «головоногов» и т.п. Рисунки детей разных народов, но одного возраста поражают удивительным сходством.

В этой связи возникает ряд вопросов. Во-первых, почему и зачем дети рисуют? Во-вторых, почему на определенном этапе изобразительная деятельность переживает бурный расцвет, а затем интерес к рисованию (также в определенном возрасте) внезапно угасает? В-третьих, чем обусловлено существование этого ограниченного во времени периода детского рисования и наличие внутри него сменяющих друг друга этапов?

По мнению некоторых специалистов, изобразительная деятельность имеет особый биологический смысл. Детство - период интенсивного становления физиологических и психических функций. Рисование при этом играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики.

В первые годы жизни ребенка особенно важно развитие зрения и моторики, а также сенсомоторной координации. От хаотического восприятия пространства ребенок переходит к усвоению таких понятий, как вертикаль и горизонталь. И первые детские рисунки, появляющиеся в эту пору, естественно, линейны. Рисование участвует в формировании зрительных образов, помогает овладевать формами, координировать перцептивные и моторные акты.

Что касается характерных особенностей детского рисунка, то они четко отражают этапы развития зрительно-пространственно -двигательного опыта ребенка, на который он опирается в процессе рисования. Так, дети примерно до 6 лет не признают пространственного изображения, они рисуют только вид спереди или сверху. Обучение при этом крайне малоэффективно: даже учась рисованию в кружках, дети в неформальной обстановке предпочитают выполнять те изображения, которые соответствуют их уровню развития и которые они, кстати, сами считают более правильными.

Изобразительная деятельность требует согласованного участия многих психических функций. По мнению ряда специалистов, детское рисование способствует также согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие.

Особенно важна связь рисования с мышлением и речью. Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций, и рисование предоставляет ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Большинство специалистов сходятся во мнении, что, детское рисование - это один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, оформляя при помощи рисунка свое знание, изучая закономерности, касающиеся пред- * метного и социального мира. Дети как правило рисуют не предмет, а обобщенное знание о нем, обозначая индивидуальные черты лишь символическими признаками. Рисование, таким образом, выступает своеобразным аналогом речи. Л.С.Выготский даже назвал детское рисование графической речью.

Будучи напрямую связанным с важнейшими психическими функциями - зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением, рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но их связывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире.

К подростковому возрасту рисование, по-видимому, в основном исчерпывает свои биологические функции, его адаптивная роль снижается. Ребенок переходит к более высокому уровню абстракции, на первые позиции выдвигается слово, позволяющее с гораздо большей легкостью,

чем рисование, передавать сложность событий и отношений.
Обратимся к анализу конкретных этапов развития изобразительной деятельности ребенка, соответствующих поэтапному становлению высших психических функций.
Первоначально графическая деятельность ребенка даже не является собственно рисованием. Это так называемый доизобра-зительный этап графической деятельности. (Интересно провести его сопоставление с процессом формирования речи, который также включает так называемый доречевой этап). Карандаш и бумага первоначально не выступают для ребенка специфическими орудиями, и неудивительно их использование не по назначению. Первые графические проявления возникают в известной мере случайно, как один из возможных результатов манипуляций с карандашом и бумагой. Впрочем, важным выступает и механизм подражания: наблюдая действия старших, .ребенок пытается их копировать.
Самой ранней стадией развития детского рисунка является стадия лишенных смысла штрихов. С их помощью ребенок еще не пытается выразить какое-либо определенное содержание. Главное для него - след на бумаге. Этот след ребенок оставляет сам, осуществляя по сути едва ли не первые свои продуктивные действия. Он испытывает удовлетворение уже от того, что чувствует себя виновником появления некоего продукта. Правда, движения его еще неловки, карандаш часто «не слушается», порой не совсем ясно, ведет ли рука карандаш или наоборот.
Данная стадия часто именуется стадией «марания», «каракулей». Она характеризуется В.В.Зеньковским как доэстетическая -не красоте подчинен детский рисунок, поскольку еще отсутствует эстетическая задача как таковая.
Часто стадию каракулей считают сходной с гулением ребенка, возникающим очень рано, до появления речи, когда ребенок, овладевающий «звуковой материей», порождает все новые и новые повторяющиеся и беспорядочные звуки. К.Бюлер даже назвал эту стадию «фонетикой рисования».
Стадия каракулей продолжительна и неоднородна. А.А.Смирнов отмечает: «Сначала эти штрихи идут более или менее в одном направлении, но по мере того, как рука приобретает большую уверенность, они понемногу меняют его, перекрещиваются друг с другом, принимают форму ломаных или закругленных линий. В силу этого из их хаотической массы получаются иногда такие случайные сочетания, которые напоминают ребенку какие-либо реальные предметы... За этой же первой стадией, падающей обычно на начало третьего года жизни, следует близкая к ней по объективным результатам, но резко отличная по переживаниям самого ребенка стадия бесформенных изображений. Сейчас уже ребенок определенно стремится выразить на бумаге какой-то образ, но его силы еще настолько недостаточны, что посторонний наблюдатель не в состоянии, без помощи самого «художника», определить смысл нарисованного».
На 4-5 -м году жизни ребенок вступает в следующую стадию -схематичного изображения. Она тянется очень долго, и в ней, в свою очередь, можно наметить ряд ступеней в зависимости от того, как примитивные поначалу схемы постепенно наполняются все более существенным содержанием. Например, человек сначала изображается чрезвычайно упрощенно. Его фигура слагается из двух основных частей - головы и какой-либо подпорки. В качестве опоры выступают часто только ноги, которые в силу этого оказываются прикрепленными непосредственно к голове. Изображаются они простейшим способом: в виде «палок», идущих под некоторым углом вниз.
Постепенно в человеческой фигуре выделяются новые части, прежде всего - туловище и руки. Туловище может иметь самую различную форму - квадратную, овальную, в виде удлиненной полоски и т.д. Иногда его обособление от ног достигается тем, что две линии, идущие непосредственно от головы, перечеркиваются в середине небольшой горизонтальной линией. Руки часто изображаются с пальцами, которые однако бывают очень велики и напоминают при этом совершенно иные предметы; число их часто превышает действительное.
Там, где из общей массы туловища выделяется шея, она получает непропорционально большую длину. Лицо, фигурирующее во всех рисунка, получает некоторое структурное оформление. В большинстве случаев появляются глаза, рот, намек на нос. Уши и брови появляются на детских рисунках не сразу. Однако неявные в обычных условиях части, например - зубы, выступают довольно часто.
Эти несовершенные «портреты» ребенок как правило старается снабдить некоторыми «эмблемами», соответствующими статусу человека. Особенно часто такой эмблемой выступает шляпа или сигарета у мужчины, пышная прическа с крупным бантом у женщины. Наличие одежды отображается лишь рядом пуговиц.
Подобные изображения представляют человека анфас. Лишь постепенно ребенок овладевает

профильным изображением. При этом он на продолжительное время задерживается на промежуточной ступени: лишь часть фигуры рисуется в профиль, остальное обращено к наблюдателю лицом. Иногда это даже приводит к удвоению отдельных органов - рта, носа и др.

Полные профили также имеют свою особенность. На них отмечаются и те части тела, которые реально не могут быть наблюдаемы в профиль. Особенно часто изображается скрываемая туловищем рука.

Пропорции изображаемых таким образом фигур обычно не соответствуют действительности. Среди элементов тела туловище редко имеет наибольший объем, либо его длина непропорционально велика, так что туловище приобретает форму узкой полоски, иногда перечерченной горизонтальными штрихами.

Следующая стадия развития рисунка - стадия правдоподобных изображений - характеризуется постепенным отказом от схемы и попытками воспроизвести действительный вид предметов. В человеческой фигуре ноги приобретают некоторый изгиб, часто даже тогда, когда изображается спокойно стоящий человек. Образ рук начинает наполняться функциональным содержанием: человек на рисунке держит какой-нибудь предмет. На голове появляются волосы, иногда оформленные в тщательно прорисованную причёску. Шея приобретает соизмеримый размер, плечи - округлость. Большее внимание уделяется изображению одежды. Все это достигается не сразу. Рисунок проходит и промежуточную стадию, на которой часть его оформляется еще почти совершенно схематически.

Несмотря на все отмеченные изменения, в детских рисунках продолжают оставаться неизменными три основные черты. Во-первых, рисунки, как и прежде, представляют собой только контуры изображаемых предметов. Даже когда они имеют достаточно сложное содержание, оттенки и светотени отсутствуют. Во-вторых, все еще не соблюдается пропорциональность изображения: человек может превышать ростом дом, нарисованный по соседству. Наконец, сохраняется зарисовка тех частей предмета, которые в действительности при данном его положении не могут быть видны. С этим связана и наиболее характерная особенность детского рисунка - его прозрачность. Например, на рисунке человека может присутствовать кошелек, лежащий в кармане, и даже монеты, лежащие в этом кошельке.

Несмотря на значительное несовершенство рисунков этой стадии, ребенок, не обладающий художественной одаренностью, редко самостоятельно, без специального обучения поднимается на следующую ступень. Поэтому и взрослые, не обучавшиеся рисованию, обнаруживают в своем творчестве очень много черт, сходных с уже отмеченными. Но если ребенок получает систематические указания на несовершенство его произведений и наставления о способе их исправить, он достигает четвертой стадии - правильных изображений.

Здесь мы встречаемся с рисунками различной степени совершенства. Но это уже зависит от индивидуальных художественных способностей и не имеет в своей основе какую-либо общую закономерность. При этом изображение в значительной мере утрачивает свою «детскость», т.е. те специфические особенности, которые присущи именно детскому рисунку.

А.А.Смирнов отмечает, что едва ли можно приурочить каждую из отмеченных стадий к строго определенному возрасту. Здесь сказывается как индивидуальная одаренность юного художника, так и влияние на него тех образцов, которыми он пользуется. Тем не менее определенная закономерность была все же приблизительно выделена на основе статистической обработки больших коллекций детских рисунков. Данные, полученные Г.Кершенштейнером, позволяют судить о степени распространенности различных типов рисунка в разном возрасте.

Возраст (год)	Число детей	Схема, в %	Смешанная схема, в %	Правдоподобное изображение, в %	Правильное изображение, в %
6	338	98	2	-	
7	309	90	10	-	-
8	348	78	21	1	-
9	299	59	36	5	-
10	237	48	46	6	
11	240	16	59	18	7
12	130	7	52	28	13
13	96	3	44	32	21

Представленные данные демонстрируют возможность, по крайней мере принципиально, учесть

общие закономерности стадиального развития детского рисунка и тот средний возрастной фон, на котором может быть выявлена индивидуальная специфика рисунка конкретного ребенка.
Природа становления изобразительной деятельности наглядно прослеживается в сопоставлении этого процесса на уровне нормального развития и при умственной отсталости. При этом со всей очевидностью выступает диагностическая ценность графической продукции как показателя уровня интеллектуального развития.
Рассмотрим особенности развития изобразительной деятельности детей-олигофренов.
У детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью (идиотия) в лучшем случае отмечается некоторая способность к восприятию, наличие пассивного внимания, привлекаемого движущимися предметами, резкими звуками и т.п. Запас представлений у них крайне ограничен. Речь как правило не развивается, либо ее развитие недостаточно: она технически несовершенна, грамматически неправильна, бедна по содержанию, словарный запас очень беден. Двигательная недостаточность резко выражена.
При тяжелой умственной отсталости черкание карандашом по бумаге, производящее каракули, в подавляющем большинстве случаев невозможно. К этому нет ни потребности, ни физических возможностей. Ребенок берется за карандаш лишь при внешнем побуждении. Если он и начинает подражать действиям другого человека, то быстро бросает это занятие.
Таким образом, при тяжелой умственной отсталости абсолютно исключено рисование даже в стадии каракулей, т.е. та деятельность, которая способствует развитию ориентировочной активности и техники рисования у нормальных детей раннего возраста.
Детей с глубокой умственной отсталостью (имбецильность) характеризует грубое нарушение познавательной деятельности, часто отмечаются нарушения в развитии речи, отчетливо выступает моторное недоразвитие, причем особенно ярко выделяется нарушение тонкой моторики. Эти дефекты закономерно обусловливают беспомощность детей-имбецилов в изобразительной деятельности.
Заметно превосходя тяжело умственно отсталых, глубоко умственно отсталые дети также чрезвычайно пассивны с карандашом и бумагой. Начав наносить каракули, они быстро прекращают эти действия. Каракули они не ассоциируют с реальными предметами. Даже при специальном обучении они не в состоянии сразу повторить простые движения, нарисовать линию. Сложное изображение, требующее нескольких различных движений, им вообще не удается. При попытке изобразить по представлению тот или иной предмет глубоко умственно отсталый ребенок, долгое время обучавшийся рисованию этого предмета, производит заученные движения. Очевидно, что хотя он смотрит на результаты своих усилий, он не понимает того, что рисует. Его движения заучены, но не осознаны.
У многих глубоко умственно отсталых детей обнаруживается ярко выраженная способность к подражанию движениям человека. Воспроизведение действий другого человека закрепляется в специфический, так называемый имитационный образ. Однако в отсутствие графического образа имитационный образ создает своего рода «пустые» движения: ребенок не может соотнести графическое построение с образом реального предмета.
В отдельных более легких случаях некоторые дети способны выполнить требование нарисовать определенные предметы по представлению. Иногда их графические построения отвечают элементарным требованиям изображения. Но в подавляющем большинстве случаев при глубокой умственной отсталости рисунки даже в юношеском возрасте крайне несовершенны.
У детей-дебилов отклонения в развитии более легкие. Однако в сравнении с нормой и здесь отмечаются существенные отличия в изобразительной деятельности. Относительно простые предметы округлой формы изображаются учащимися I класса вспомогательной школы менее дифференцированно, чем первоклассниками общеобразовательных школ. Характерные особенности предмета дебилами опускаются. Многие предметы округлой формы они изображают в виде простой окружности, тогда как нормальные дети привносят в рисунок существенные подробности. Лишь к III классу дети-дебилы начинают выделять визуально значимые признаки предмета, индивидуализирующие его графическое построение.
Усвоив определенные графические шаблоны, они следуют им неизменно, перенося из рисунка в рисунок. При этом они нередко обнаруживают тенденцию к разрушению графического образа и связанного с ним графического построения. Сохраняя направление и общее число линий графического построения в образце, предлагаемом взрослым, ребенок-дебил проводит линии таким образом, что общий контур рисуемой им конфигурации и ее детали не соотносятся так, как это должно быть при верном изображении. Это свидетельствует о том, что умственно отсталые

дети в ряде случаев не в состоянии удерживать в памяти изобразительную функцию графических построений и соотносить их с реальным предметом.

Следует, однако, отметить, что специальное обучение детей-дебилов рисованию часто дает положительный результат.

И.А.Грошенков указывает, что при обучении рисованию учащихся вспомогательных школ необходимы занятия, включающие упражнения для коррекции двигательной сферы и пространственной ориентации, упражнения по развитию восприятия и внимания. Такого рода подготовительные, или пропедевтические занятия развивают у учащихся вспомогательных школ интерес к рисованию.

По данным И.П.Грошенкова, систематические занятия по специальной программе приводят к тому, что подавляющее большинство учащихся V классов вспомогательной школы усваивают способы и приемы грамотного изображения по представлению и с натуры. Рисунки предметов округлой формы, сделанные изучавшимися В.С.Мухиной пятиклассниками-дебилами, в большинстве случаев соответствуют по технике и детализации исполнения рисункам нормальных детей того же возраста. Некоторые умственно отсталые дети овладевают умением передать в рисунке развернутый графический образ и в более раннем возрасте.

Ориентируясь на общие тенденции в развитии рисования умственно отсталых детей и сравнивая рисунки нормальных и умственно отсталых детей, В.С.Мухина подчеркивает следующее. На первом этапе развития доизобразительной деятельности нормальный ребенок, усвоив орудийный смысл рисующих предметов, начинает интенсивно рисовать всевозможные каракули. Он обнаруживает при этом направленный ориентировочный интерес к возникающим из-под его руки графическим построениям. Очень скоро под влиянием взрослого ребенок усваивает, что графическое построение может быть знаком предмета, и начинает выполнять первые действия, носящие характер замещения. Умственно отсталые дети, усвоив орудийный смысл рисующих предметов, не стремятся рисовать каракули. Ориентировочно-исследовательская реакция на каракули отсутствует или выражена слабо.

Обучение нормального ребенка рисованию простейших образцов приводит к развитию графических образов и связанных с ними действий соотнесения образа предмета, графического образа и графического построения. Нормальный ребенок в рисовании обнаруживает понимание сути графического построения и постоянную способность контролировать свои действия при рисовании. Умственно отсталый ребенок, подражая взрослому, совершает последовательный ряд действий, но не способен уловить смысловую нагрузку самого графического образца. Они рисуют на основе имитационного образа.

Установление связей между графическим построением и реальным предметом достигается с помощью обучающего влияния взрослого через словесное наименование предмета и его изображения. Знаковая функция рисунка постигается и нормальными и умственно отсталыми детьми, однако нормальный ребенок с этого момента способен постоянно контролировать действия, обеспечивающие графическое построение, а умственно отсталый, начав с графического построения, соответствующего графическому образу, переходит на стереотипные действия и теряет смысловое значение графического построения.

Развитие графического образа состоит в соотнесении зрительных образов предмета, представления о предмете, виденного прежде графического изображения предмета и представления о том, как должно быть построено изображение предмета в данном конкретном случае. У нормального ребенка каждое конкретное изображение одного и того же предмета может заметно отличаться от предыдущего. Все определяет характер очередного обследования предмета: ребенок каждый раз привносит в свой рисунок опыт визуального, двигательно- тактильного, интеллектуального реализма. Умственно отсталый ребенок долго остается привязанным к стереотипному изображению, заимствованному из предъявленного ему графического образца.

В целом изобразительная деятельность умственно отсталых детей не возникает и не развивается без специального обучения, тогда как у нормальных детей она и возникает, и развивается спонтанно.

Рисование умственно отсталых детей имеет довольно четкую общую градацию - отсутствие активного черкания по бумаге, запаздывающее в появлении соотнесения рисунка и предмета, копирование образца по разрозненным линиям, не связанным в целостное изображение. Все это дает основание (в совокупности с другими методами) использовать рисунок как средство диагностики задержек и отклонений умственного развития ребенка. Согласно распространенному мнению, детский рисунок в клинических исследованиях дает достаточно четкую картину

соответствия особенностей рисования и умственного развития.

Глава 3 Тест «Нарисуй человека» как метод диагностики интеллекта

Известные в начале века тесты, подобные тесту Бине, а зачастую просто с него скопированные, приобрели широкую популярность во многих странах. Практика их широкомасштабного использования, наряду с бытовавшими поначалу восторженными отзывами, позволила со временем выявить и ряд существенных недостатков тестирования, о которых, в частности, шла речь в Главе 1. Были предприняты попытки создания иных методик, использование которых позволило бы обойти ставшие очевидными ограничения. Одной из наиболее продуктивных таких попыток, явилось создание рисуночного теста.

Надо отметить, что продукты изобразительной деятельности рассматривались как диагностический материал довольно давно. Еще в начале века задание нарисовать человека использовалось многими специалистами - психологами и психиатрами - при обследовании детей. Однако в то время не существовало четкой системы анализа детских рисунков; каждый исследователь опирался на собственную систему признаков, обусловленную в частности его представлениями о природе интеллекта и других изучавшихся свойств. Ни о какой стандартизации обследования не было и речи.

С целью преодоления неизбежной при этом субъективности Ф.Гудинаф была предпринята попытка создания стандартной шкалы признаков для оценки изображения человека.

Ф.Гудинаф - яркая фигура в мировой психологии. В нашей стране она, однако, практически неизвестна. (Лишь в последнее издание «Педагогической энциклопедии» по нашему настоянию о ней была включена небольшая статья.) Поэтому случаются и такие курьезы, когда специалисты-практики, случайно получив разработки рисуночного теста, не знают, в каком роде говорить об его создателе, носящем непривычно звучащую фамилию. Потому нелишне сказать несколько слов об этом интересном психологе.

Флоренс Лаура Гудинаф родилась в 1886 г. в небольшом американском городке Хонсдейл. Получив среднее педагогическое образование, она несколько лет учительствовала в сельских Л школах штата Пенсильвания. В 1919-1921 гг. она вела преподавательскую и исследовательскую работу в школе для умственно отсталых детей в г.Вайнленд, штат Нью-Джерси. Эти занятия положили начало ее научным исследованиям умственного развития и аномального детства. В 1921 г. Гудинаф окончила Колумбийский университет. Получив степень доктора философии (1924), возглавила Консультативную детскую клинику в Миннеаполисе. В 1925 г. она поступила на работу в организованный при Миннесотском университете Институт здоровья ребенка.

В работе «Измерение интеллекта с помощью рисунка» (1926) Гудинаф впервые в истории психодиагностики практически обосновала гипотезу о том, что выполнение ребенком рисунка отражает степень овладения им ключевыми понятиями и таким образом свидетельствует об уровне развития интеллекта. Созданный ею тест «Нарисуй человека» отличался от существовавших ранее тестов интеллекта. Он позволял довольно точно оценить уровень умственного развития, причем в достаточной степени независимо от уровня усвоенных знаний и умений, в том числе и навыков рисования.

Широкомасштабные исследования с помощью метода тестов привели Гудинаф к переоценке основополагающего в американской тестологии принципа неизменности коэффициента интеллекта. Она наглядно продемонстрировала, что ряд социальных факторов (например, благоприятные условия дошкольного воспитания) могут значительно повысить этот показатель, т.е. умственная одаренность не является врожденным и стабильным свойством. Не ограничиваясь анализом тестов, Гудинаф в работе «Экспериментальное исследование ребенка» (1931) подвергла всестороннему рассмотрению различные исследовательские методики детской психологии, продемонстрировала их сильные и слабые стороны.

Специальное исследование было посвящено ею проблеме аффективного поведения. На основе наблюдений за проявлениями гнева и раздражения у детей Гудинаф были разработаны рекомендации по формированию навыков игровой деятельности, общения, лидерства.

В книге «Исключительные дети» (1956) Гудинаф обобщила опыт изучения детей, страдающих дефектами развития. Руководство «Психология развития» (1934) явилось одним из первых фундаментальных трудов в этой области, заложивших основы изучения жизненного пути человека на его основных этапах.

Наибольшую известность Ф.Гудинаф, принес тест «Нарисуй человека». Первоначальная стандартизация этой методики была осуществлена в 1926 г. С тех пор вплоть до 1963 г. Тест использовался без существенных изменений и приобрел за это время широкую популярность. (По

данным А.Анастази, в настоящее время в мировой психодиагностической практике тест «Нарисуй человека» по частоте использования является вторым после известного метода чернильных пятен Г.Роршаха.) С целью обновления тестовых норм ученик Ф.Гудинаф Д.Харрис провел новую стандартизацию метода, результаты которой опубликовал в 1963 г. С этого времени тест «Нарисуй человека» известен как тест Гудинаф - Харриса.

Как и в первоначальном тесте Гудинаф, так и в обновленном варианте основное внимание уделяется точности и детальности рисунка, а не художественным изобразительным средствам. Именно детальность изображения выступает основным показателем уровня умственного развития ребенка. В основе такого подхода лежит гипотеза о том, что в рисунке знакомого предмета обнаруживаются те его отличительные, существенные черты, которые ребенок выделил в нем как в представителе соответствующего класса предметов. Рисунок рассматривается как выраженное в графической форме понятие (представление) ребенка о предмете. Наблюдаемое по мере взросления ребенка усложнение выполненных им изображений расценивается в качестве показателя развития понятийного мышления.

Следует отметить, что данная гипотеза, лежащая в основе теста, не опирается на какие-либо строгие теоретические построения. Она выражает эмпирически наблюдаемую зависимость между особенностями детского рисунка и общим умственным развитием ребенка.

В результате многочисленных исследований было установлено, что для детей дошкольного возраста данные теста Гудинаф -Харриса высоко коррелируют с данными арифметических тестов, а также с некоторыми заданиями, выявляющими уровень развития операционального интеллекта.

Данная методика широко используется в качестве компонента комплексного обследования ребенка. Важно подчеркнуть-, что несмотря на неоднократно подтвержденную высокую надежность теста, большинство специалистов считают, что самостоятельной диагностической ценности тест почти не имеет. Ограничиваться одним данным тестом при обследовании ребенка недопустимо; тест может выступать лишь как часть обследования, предпочтительно - начальная часть. Рисуночным тестом пользуются для того, чтобы получить первое представление об уровне развития ребенка.

В силу того, что большинство дошкольников и младших школьников любят рисовать, данный тест может помочь установить контакт с ребенком и завязать сотрудничество, необходимое для проведения обследования с помощью более сложных диагностических методик. Тест весьма целесообразно применять во всех случаях, когда у детей наблюдается речевая заторможенность, или при обследовании детей с нарушениями слуха.

Инструкция и процедура проведения теста. Ребенку выдается лист белой бумаги стандартного формата и один простой карандаш. Годится и обычная писчая бумага, но предпочтительно - плотная бумага, специально предназначенная для рисования. Карандаш - обязательно мягкий, лучше марки М или 2М; допустимо использование неизношенного черного фломастера.

Ребенка просят «как можно лучше» нарисовать человека («мужчину», «дяденьку»). По ходу рисования комментарии не допускаются. Если ребенок выполняет рисунок человека не в полный рост, ему предлагают сделать новый рисунок.

По завершении рисования проводится дополнительная беседа с ребенком, в которой уточняются непонятные детали и особенности изображения.

Тестирование - предпочтительно индивидуальное. Для дошкольников - исключительно индивидуальное.

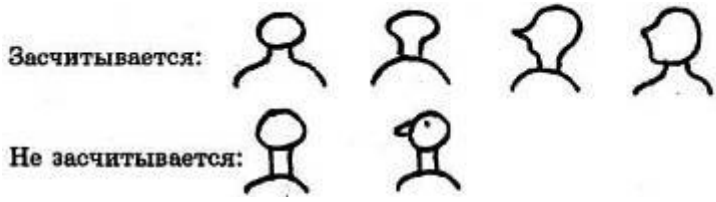
Оценка результатов. Шкала признаков для оценки рисунка содержит 73 пункта. За выполнение каждого пункта начисляется 1 балл, за несоответствие критерию - 0 баллов. В итоге по дочитывается суммарная оценка.

Критерии оценки (признаки и их характеристики)

1. Голова. Засчитывается любое достаточно ясное изображение головы независимо от формы (окружность, неправильная окружность, овал). Черты лица, не обведенные контуром головы, не засчитываются.

2. Шея. Засчитывается любое ясное изображение данной части тела, отличной от головы и туловища. Прямое сочленение головы и туловища не засчитывается.

3. Шея; два измерения. Очертание шеи, не прерываясь, переходит в очертания головы, туловища или того или другого одновременно. Линия шеи должна плавно переходить в линию головы или туловища. Изображение шеи в виде одной линии или «столбика» между головой и туловищем не засчитывается.



4. Глаза. Нарисован хотя бы один глаз; любой способ изображения признается удовлетворительным. Засчитывается даже единственная неопределенная черточка, иногда встречающаяся в рисунках совсем маленьких детей.
5. Детали глаза: брови, ресницы. Показаны брови или ресницы, или то и другое одновременно.
6. Детали глаза: зрачок. Любое явное указание на зрачок или радужную оболочку, помимо контура глаза. Если показаны два глаза, должны присутствовать оба признака.
7. Детали глаза: пропорции. Размер глаза по горизонтали должен превосходить размер по вертикали. Это требование должно быть соблюдено в изображении обоих глаз, но если нарисован только один глаз, то достаточно и этого. Иногда в профильных рисунках высокого уровня глаз показан с учетом перспективы. В таких рисунках засчитывается любая треугольная форма, приближающаяся к показанным ниже образцам:

8. Детали глаза: взгляд.Анфас: глаза явно «смотрят». Не должно быть ни конвергенции, ни дивергенции зрачков ни по горизонтали, ни по вертикали.

Засчитывается:  

Профиль: глаза должны быть показаны либо как в предшествующем пункте, либо, если сохранена обычная миндалевидная форма, зрачок должен быть помещен в передней части глаза, а не в центре. Оценка должна быть строгой.
9. Нос, Любой способ изображения носа. В «смешанных профилях» очко засчитывается, даже если нарисовано два носа.
10. Нос, два измерения. Анфас: засчитывается любая попытка нарисовать нос двумерным, если длина носа больше ширины его основания.



Профиль. Засчитывается любая самая примитивная попытка показать нос в профиль при условии, что изображено основание носа и его кончик. Простая «пуговица» не засчитывается.

Засчитывается:

Не засчитывается: 

11. Рот. Любое изображение.
12. Губы, два измерения. Анфас: ясно изображены две губы.

Засчитывается:

Профиль. Засчитывается:

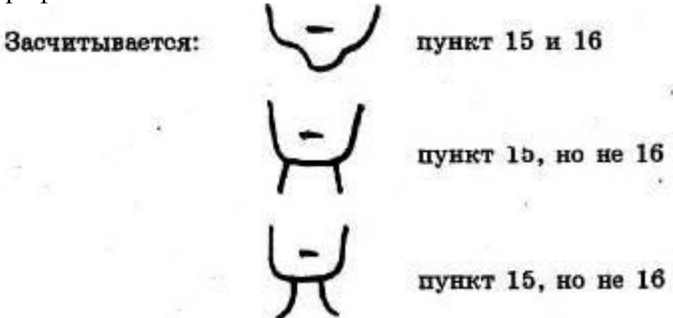
Не засчитывается:


13, Нос и губы, два измерения. Дается дополнительное очко, если выполнены пункты 10 и 12.
14. Подбородок и лоб. Анфас: должны быть нарисованы оба глаза и рот, оставлено достаточное место над глазами и подо ртом для лба и подбородка. Оценка не очень строгая. Там, где шея

переходит в лицо, имеет значение расположение рта по отношению к сужающейся нижней части головы. Рисунки внизу иллюстрируют расположение рта.



15. Подбородок. Четко отделен от нижней губы. Анфас: форма подбородка должна быть выделена каким-либо' способом: например, кривой линией, проходящей ниже рта или губ, или всей формой лица. Борода, закрывающая данную часть лица, не позволяет начислить очко по данному пункту. Примечание. Не путать с пунктом 16. Чтобы получить очко по данному пункту, необходима отчетливая попытка показать «заостренный» подбородок. Чаще всего этот пункт засчитывается в профилях.



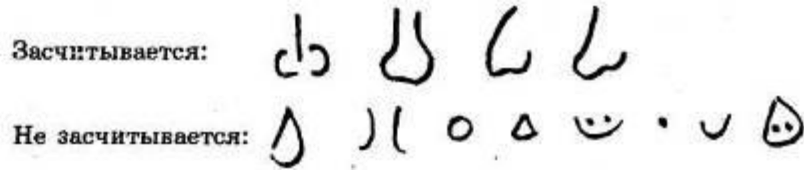
16. Показана линия челюсти. Анфас: поперек шеи проходит линия челюсти и подбородка, причем она не должна быть квадратной формы. Шея должна быть достаточно широкой, а подбородок достаточно заостренным, чтобы линия челюсти образовывала острый угол с линией шеи. Оценка строгая.



Профиль: линия челюсти идет по направлению к уху.



17,, Переносица. Анфас: нос имеет правильную форму и правильно расположен. Должно быть показано основание носа, а переносица должна быть прямой. Важно расположение верхней части переносицы - она должна доходить до глаз или заканчиваться между ними. Переносица должна быть уже основания.



18. Волосы I. Засчитывается любое, даже самое грубое изображение волос.

19. Волосы II. Волосы показаны не просто мазней или каракулями. Одна только линия волос на черепе без каких-либо попыток закрасить их не засчитывается. Очко дается, если ребенок предпринял попытку хоть как-то закрасить волосы или показать их волнистый контур.

Засчитывается: Не засчитывается:



20, Волосы III. Любая явная попытка показать стрижку или фасон, используя челку, баки или линию прически у основания. Когда нарисован человек в головном уборе, очко засчитывается, если волосы на лбу, за ухом или сзади указывают на наличие определенной прически.

21. Волосы IV. Тщательное изображение волос; показано направления прядей. Пункт 21

никогда не засчитывается, если рисунок ребенка не удовлетворяет требованиям пункта 20. Это признак более высокого ранга.

Засчитывается: **Не засчитывается:**

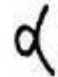
  

22. Уши. Любое изображение ушей.

23. Уши: пропорции и расположение. Вертикальный размер уха должен превышать его горизонтальный размер. Уши должны быть расположены примерно в средней трети вертикального размера головы.

Анфас: верхняя часть уха должна отходить от линии черепа, оба уха должны расширяться в сторону основания.

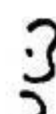
Засчитывается: 

Не засчитывается: 

Профиль: должна быть показана какая-нибудь деталь уха, например, слуховой канал может быть изображен точкой. Ушная раковина должна расширяться в сторону затылка. Примечание: некоторые дети, особенно умственно отсталые, имеют тенденцию рисовать ухо как бы перевернутым - расширяющимся в сторону лица. В таких рисунках очко никогда не засчитывается.

Засчитывается:

Не засчитывается:

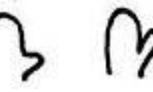


24. Пальцы. Любые признаки пальцев помимо руки или кисти. В рисунках детей постарше, имеющих склонность делать эскизные изображения, этот пункт засчитывается при наличии любого признака пальцев.

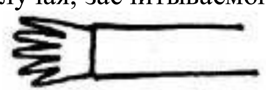
25. Показано правильное количество пальцев. Если нарисованы две кисти, необходимо, чтобы на обеих было по 5 пальцев. В «эскизных» рисунках более старших детей очки засчитываются, даже если нельзя четко разглядеть все пять пальцев.

26. Правильные детали пальцев. «Виноградины» или «палочки» не засчитываются. Длина пальцев должна отчетливо превышать их ширину. В более сложных рисунках, где кисть показана в перспективе или пальцы намечены лишь эскизно, очко засчитывается. Очко дается также в случаях, когда из-за того, что руки сжаты в кулаки, показаны только суставы или части пальцев. Последнее встречается только в рисунках высшей сложности, где большое значение имеет перспектива.

27. Противопоставление большого пальца. Пальцы нарисованы так, что видно явное отличие большого пальца от остальных. Оценка должна быть строгой. Очко засчитывается и в том случае, когда большой палец явно короче всех остальных или когда угол между ним и указательным пальцем не меньше, чем в два раза превышает угол между любыми двумя пальцами, либо если точка прикрепления большого пальца к кисти' находится значительно ближе к запястью, чем у других пальцев. Если изображены две руки, перечисленные выше условия должны соблюдаться на обеих руках. Если нарисована одна рука, то при соблюдении указанных условий очко засчитывается. Пальцы должны быть показаны обязательно; рука в виде варежки не засчитывается, если только не очевидно (или установлено в последующей беседе), что ребенок изобразил человека в зимней одежде.

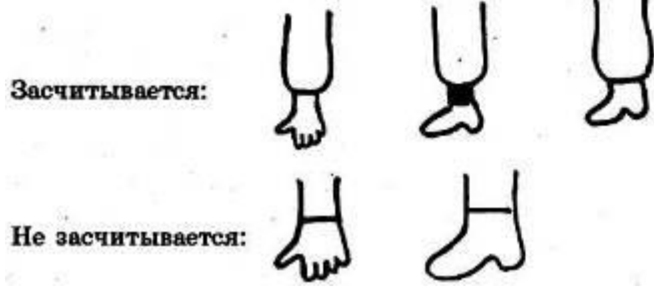
Засчитывается:  **Не засчитывается:** 

28. Кисти. Любое изображение кисти, не считая пальцев. Если имеются пальцы, то между основанием пальцев и краем рукава или манжета должно быть пространство. Где нет манжет, кисть должна как-либо расширяться, изображая ладонь или тыльную сторону руки, в отличие от запястья. Если нарисованы обе руки, этот признак должен иметься на обоих. Пример крайнего случая, засчитываемого положительно:



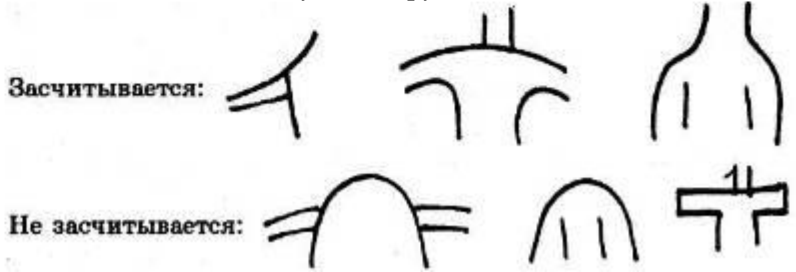
29. Нарисовано запястье или лодыжка. Либо запястье, либо лодыжка нарисованы явно отдельно от

рукава или брючины. Здесь недостаточно линии, нарисованной поперек конечности и показывающей край рукава или брючины (это засчитывается в пункте 55).



30. Руки. Любой способ изображения рук- Одних только пальцев недостаточно, но очко засчитывается, если между основанием пальцев и той частью тела, к которой они присоединены, оставлено место. Количество рук также должно быть правильным, за исключением рисунков в профиль, когда можно засчитать и одну руку.

31. Плечи I. Анфас: изменение направления очертания верхней части туловища, которое производит впечатление вогнутости, а не выпуклости. Этот признак оценивается довольно строго. Обычная овальная форма никогда не засчитывается, оценка всегда отрицательная, если только не очевидно, что это указание на резкое расширение туловища ниже шеи, которое образуется лопаткой и ключицей. Туловище четкой квадратной или прямоугольной формы не засчитывается, но если углы закруглены, очко дается.

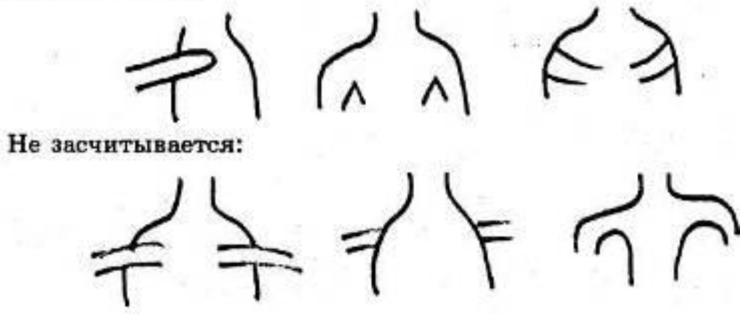


Профиль: оценка должна быть несколько мягче, чем в рисунках анфас, так как правильно изобразить плечи в профиль значительно труднее. Правильным можно считать рисунок, на котором в профиль изображена не только голова, но и туловище. Очко засчитывается, если линии, образующие очертания верхней части туловища, расходятся друг от друга у основания шеи, показывая расширение грудной клетки.

32. Плечи II. Анфас: оценивается строже, чем предшествующий признак. Плечи должны непрерывно переходить в шею и руки, должны быть «квадратными», а не свисающими. Если рука отведена от туловища, должны быть показана подмышка.

Профиль: плечо должно быть присоединено в правильном месте. Рука должна быть изображена двумя линиями.

Засчитывается:



33, Руки сбоку или чем-то заняты. Анфас: маленькие дети часто рисуют руки жестко отставленными от туловища. Очко засчитывается, если хотя бы одна рука, нарисованная сбоку образует с общей вертикальной осью туловища угол не больше 10°, если только руки не заняты чем-либо, например, держат какой-нибудь предмет. Очко засчитывается, если руки нарисованы засунутыми в карманы, на бедрах («руки в боки») или заложенными за спину.

Засчитывается: 10° или меньше

Профиль. Очко засчитывается, если руки заняты какой-либо работой или вся рука поднята.

34. Локтевой сустав. В середине руки должен быть не плавный, а резкий изгиб. Достаточно на одной руке. Изгиб и складки рукава засчитываются

Анфас. Засчитывается:

Профиль. Засчитывается:

Не засчитывается:

35» Ноги. Любой способ изображения ног. Число ног должно быть правильным. В профильных рисунках может быть либо одна, либо две ноги. При оценке надо исходить из здравого смысла, а не только из чисто формального признака. Если нарисована только одна нога, но эскизно намечена промежность, очко засчитывается. С другой стороны, три и более ног на рисунке или только одна нога без какого-либо оправдания отсутствия второй не считается. Одна нога, к которой присоединены две ступни, оценивается положительно. Ноги могут присоединяться к любой части фигуры.

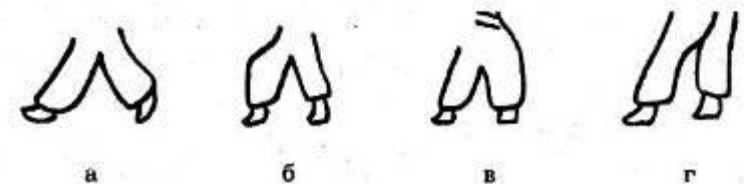
36. Бедро I (промежность). Анфас: показана промежность. Чаще всего она изображается внутренними линиями ног, встречающимися в точке соединения с телом. (Маленькие дети обычно помещают ноги как можно дальше друг от друга. Такой способ изображения по данному пункту очка не получает.)

Засчитывается:



Профиль: если нарисована только одна нога, то должно быть передано очертание ягодицы.

Засчитывается:



37. Бедро П. Бедро должно быть изображено точнее, чем это необходимо для получения очка в предшествующем пункте. Здесь засчитываются варианты 6 и г из пункта 36, но не засчитываются а ив,

38. Коленный сустав. Так же, как и в локте, должен иметь место резкий (а не плавный) изгиб приблизительно в середине ноги, или, что иногда встречается в рисунках очень высокой сложности, сужение ноги в -этой точке. Брюки длиной по колено - признак недостаточный. Складка или штрихи, показывающие колено, оцениваются положительно.

39. Ступни I, Любое изображение. Засчитывается изображение ступни любым способом: две ступни анфас, одна или две ступни в профильном рисунке. Маленькие дети могут изображать ступни, присоединяя носки к нижней части ноги. Это засчитывается.

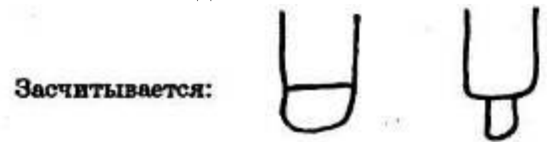
Засчитывается:

40. Ступни II. Пропорции. Ступни и ноги должны быть показаны в двух измерениях. Ступни должны быть не «обрубленными» , т.е. длина ступни должна превышать ее высоту от подошвы до подъема. Длина ступни не должна превышать 1/3 от общей длины всей ноги и не должна быть меньше 1/10 общей длины ноги. Очко засчитывается в рисунках анфас, где ступня показана

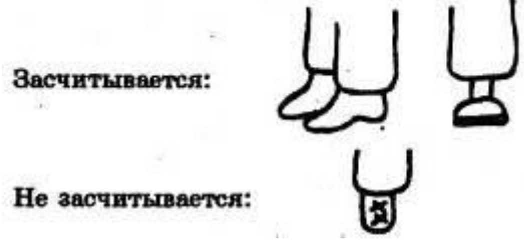
большей в длину, чем в ширину.



41. Ступня III. Пятка. Любой способ изображения пятки. На рисунках анфас признак засчитывается формально, когда ступни изображены так, как показано на рисунке (при условии, что имеется некая разделительная линия между ногой и ступней). В профильных рисунках должен быть показан подъем.



42. Ступня IV. Перспектива. Попытка соблюдения ракурса по крайней мере для одной ступни.



43. Ступня V. Детали. Любая деталь, например, шнурки, завязки, ремешки или подошва ботинка, изображенная двойной линией.

44. Соединение рук и ног с туловищем I. Обе руки и обе ноги присоединены к туловищу в любой точке, или руки присоединены к шее, либо к месту соединения головы с туловищем (когда нет шеи). Если отсутствует туловище, оценка всегда ноль. Если ноги присоединены не к туловищу, а к чему-нибудь еще, независимо от присоединения рук, оценка ноль.

45. Присоединение рук и ног П. Руки и ноги присоединены к туловищу в соответствующих местах. Очко не засчитывается, если присоединение руки занимает половину или больше грудной клетки (от шеи до талии). Бели нет шеи, руки должны присоединяться точно к верхней части туловища.

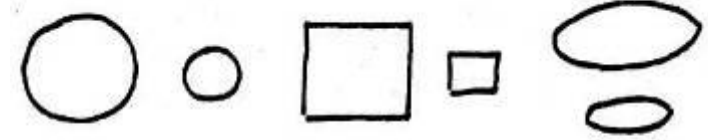
Анфас: если присутствует признак 31, то место присоединения должно приходиться точно на плечи. Если по признаку 31 ребенок получил ноль, то точка присоединения должна приходиться точно на то место, где должны быть нарисованы плечи. Оценка строгая, особенно при отрицательной оценке по пункту 31.

46. Туловище. Любое четкое изображение туловища в одном или двух измерениях. Там, где никакого явного различия между головой и туловищем нет, но черты лица показаны в верхней части этой фигуры, очко засчитывается, если черты лица занимают не больше половины фигуры; в противном случае оценка ноль (если только нет поперечной черты, показывающей нижнюю границу головы). Любая фигура, нарисованная между головой и ногами, засчитывается как туловище, даже если ее размер и форма скорее напоминают шею, чем туловище. (Это правило основано на том, что многие дети, в рисунках которых имеется такая особенность, в ответ на соответствующий вопрос называют данную часть туловищем). Ряд пуговиц, идущий вниз между ногами, оценивается как ноль по признаку туловища, но как очко по признаку одежды, если только поперечная линия не показывает границы туловища.

47. Пропорциональность туловища: два измерения. Длина туловища должна превышать его ширину. Измеряется расстояние между точками наибольшей длины и наибольшей ширины. Если оба расстояния одинаковы или настолько близки, что разница между ними трудно определима, - оценка ноль. В большинстве случаев разница достаточно велика, и ее можно определить на глаз, без измерения.

48. Пропорции: голова I. Площадь головы должна быть не больше половины и не меньше 1/10

площади туловища. Оценка довольно мягкая. См.ниже серии стандартных форм, среди которых первая фигура в 2 раза больше второй по площади.



49. Пропорции, голова II. Голова составляет приблизительно 1/4 площади туловища. Оценка строгая: не засчитывается, если больше 1/3 и меньше 1/5. Там^ где не показана промежность, как, например, в некоторых профильных рисунках, принимается пояс или талия примерно на уровне 2/3 низа общей длины туловища.



50. Пропорции: лицо. Анфас: длина головы больше ее ширины; должна быть показана общая овальная форма.
Профиль: голова имеет явно удлиненную, продолговатую форму. Лицо длиннее основания черепа.
51. Пропорции: руки I. Руки по крайней мере равны длине туловища. Кончики кистей достигают середины бедра, но не колена. Кисти не обязательно доходят до (или ниже) промежности, особенно если ноги необычно короткие. На рисунках анфас обе руки должны иметь такую длину. Оценивается относительная длина, а не положение рук.
52. Пропорции: руки П. Коническая форма рук. Предплечье уже верхней части руки. Засчитывается любая попытка сузить предплечье, если только это не делается прямо у талии. Если целиком нарисованы две руки, сужения должны быть на обеих.
53. Пропорции: ноги. Длина ног не должна быть меньше вертикального размера туловища, и не больше двойного размера туловища. Ширина каждой ноги меньше ширины туловища.
54. Пропорции: конечности в двух измерениях. Обе руки и ноги показаны в двух измерениях. Если руки и ноги двумерные - очко засчитывается, даже если кисти и ступни изображены линейно.
55. Одежда I. Любые признаки изображения одежды. Как правило, наиболее ранние способы представляют собой ряд пуговиц, идущих вниз к центру туловища, или шляпу, и пи и то и другое вместе. Засчитывается даже что-либо одно. Одна точка или маленький кружочек в центре туловища практически всегда означает пупок, и не засчитывается как элемент одежды. Серия вертикальных или горизонтальных линий, нарисованных поперек туловища (а иногда и поперек конечностей) представляет собой самый распространенный способ изображения одежды. За это дается очко. Также засчитываются черточки, которые могут быть расценены как указание на карманы или манжеты.
56. Одежда П. Наличие по крайней мере двух непрозрачных предметов одежды, таких, как шляпа, брюки и т.п., скрывающих часть тела, которую они покрывают. При оценке рисунка по данному пункту следует иметь в виду, что если шляпа просто чуть-чуть касается верха головы, но не покрывает никакой ее части, очко не засчитывается. Одни только пуговицы без каких-либо других указаний на признаки одежды (например, пальто, пиджак) не засчитываются. Пальто должно быть изображено с помощью двух следующих признаков: рукава, воротник или линия горлового выреза, пуговицы, карманы. В изображении брюк должны быть: пояс, ремень, застежка, карманы, манжеты или любой способ разграничения ступни и ноги от низа брючины. Изображение ступни как продолжения ноги не засчитывается, если линия поперек ноги - единственный признак, указывающий на различие ступни и лодыжки.
57. Одежда III. В рисунке нет прозрачных элементов одежды. И рукава, и брюки должны быть показаны отдельно от запястий рук и ступней ног.
58. Одежда IV. Нарисовано по крайней мере четыре предмета одежды. Предметы одежды могут быть следующими: шляпа, туфли, пальто, пиджак, рубашка, воротник, галстук, ремень, брюки, жакет, футболка, рабочий халат, носки.
Примечание. На туфлях должны присутствовать некоторые детали - шнурки, ремешки или

подошва, изображенная двойной линией. Одного только каблука недостаточно. У брюк должны иметь место некоторые детали, такие, как застежка, карманы, манжеты. У пальто, пиджака или рубашки должны быть показаны: воротник, карманы, лацканы. Одних только пуговиц недостаточно. Воротник не следует путать с шеей, изображенной как простая вставка. Галстук часто довольно незаметен, его наличие уточняется при внимательном рассмотрении или в ходе беседы.

59. Одежда V. Полный костюм без каких-либо нелепостей (несовместимых предметов, деталей). Это может быть и «форма» (не только военная форма, но и например ковбойский костюм) или повседневный костюм. Во втором случае костюм должен быть безупречным. Это «поощрительный» дополнительный пункт, и следовательно, здесь должно быть показано больше, чем в пункте 58.

60. Профиль I. Голова, туловище и ноги в профиль должны быть показаны без ошибок. Туловище не считается нарисованным в профиль, если центральная линия пуговиц не сдвинута от середины фигуры в бок туловища или если нет других указаний, как например, соответствующее положение рук, карманов, галстука. В целом рисунок может содержать одну (но не более) из следующих трех ошибок: 1) прозрачность тела - контур туловища виден сквозь руку; 2) ноги нарисованы не в профиль; в полном профиле по крайней мере верхняя часть одной ноги должна быть закрыта другой ногой, которая ближе; 3) руки присоединены к контуру спины и протянуты вперед.

61. Профиль II. Фигура должна быть показана в профиль абсолютно правильно, без ошибок и случаев прозрачности.

62. Анфас. Включает частичный профиль, когда рисующий пытается показать фигуру в перспективе. Все основные части тела на своих местах и соединены правильно, за исключением частей, скрытых перспективой или одеждой. Существенные детали: ноги, руки, глаза, нос, рот, уши, шея, туловище, ладони (кисти), ступни. Ступни должны быть изображены в перспективе, но не в профиль, если только они не вывернуты в разные стороны. Части должны быть показаны двумерными.

63.* Двигательная координация в рисовании линий. Посмотрите на длинные линии рук, ног и туловища. Линии должны быть твердыми, уверенными и без случайных изгибов. Если в целом линии производят впечатление твердых, уверенных и свидетельствуют о том, что ребенок контролирует движения карандаша, очко засчитывоется. Рисунок может быть весьма неумелым, и все же очко должно быть засчитано. Несколько длинных линий может быть обведено или стерто. Линии на рисунке не обязательно должны быть очень ровными и плавными. Маленькие дети иногда пытаются «раскрашивать» рисунок. Внимательно изучите основные линии рисунка. Дети постарше часто пользуются эскизным, отрывочным методом, легко отличимым от неуверенных линий, возникающих вследствие незрелой координации.

64. Двигательная координация в рисовании соединений. Посмотрите на точки соединения линий. Линии должны встречаться точно, без явной тенденции к пересечению или наложению и без промежутка между ними (рисунок с несколькими линиями оценивается строже, чем рисунок с частыми сменами направления линий). Эскизный, отрывистый рисунок обычно засчитывается, несмотря на то, что соединения линий здесь могут быть неопределенными, т.к. эта особенность присуща почти исключительно рисункам зрелого типа. Допускаются некоторые подтирания.

65. Высшая двигательная координация. Это «поощрительный» , дополнительный пункт за умелое владение карандашом как в рисовании деталей, так и в рисовании основных линий. Обратите внимание на мелкие детали, а также на характер основных линий. Все линии должны быть нарисованы твердо, с правильными соединениями. Прорисовка карандашом тонких деталей (черт лица, мелких деталей одежды и т.п.) указывает на хорошую регуляцию движений карандаша. Оценка должна быть очень строгой. Перерисовка или подтирание аннулируют очко за этот пункт.

66.** Направление линии и форма: контур головы (качество линий в рисовании форм). Контур головы должен быть нарисован без явных признаков непроизвольных отклонений. Очко засчитывается только в тех рисунках, где форма достигается без неправильных предварительных попыток (круг, эллипс). В профильных рисунках простой овал, к которому присоединен нос, не засчитывается. Оценка должна быть достаточно строгой, т.е. контур лица должен быть нарисован единой линией, а не по частям.

** Пункты 63, 64 и 65 отражают качество владения карандашом у ребенка. Эти пункты оценивают твердость и уверенность линий, качество соединения линий, «углы» и т.п.*

*** Пункты 66-69 отражают степень произвольного владения карандашом в рисовании формы.*

Работа ребенка должна показывать, что он четко и уверенно регулирует свои движения карандашом.

67. Качество линий в рисовании форм: контур туловища. То же, что и в предыдущем пункте, но для туловища. Следует обратить внимание, что примитивные формы (палочка, круг или эллипс) не засчитываются. Линии туловища должны указывать на попытку намеренно отойти от простой яйцеобразной формы.

68. Качество линий в рисовании форм: руки и кисти. Руки и ноги должны быть нарисованы без нарушений формы, как в предыдущем пункте, без тенденции к сужению в местах соединения с телом. И руки, и ноги должны быть изображены двумерными.

69. Качество линий в рисовании форм: черты лица. Черты лица должны быть полностью симметричны. Глаза, нос и рот должны быть показаны двумерными.

Анфас: черты лица должны быть размещены правильно и симметрично, должны ясно передавать вид человеческого лица.

Профиль: контур глаза должен быть правильным и расположен в передней трети головы. Нос должен образовывать тупой угол со лбом. Оценка строгая, «карикатурный» нос не засчитывается.

70. «Эскизная» техника. Линии, образованные хорошо регулируемыми короткими штрихами. Повторное обведение отрезков длинных линий не засчитывается. «Эскизная» техника встречается в работах некоторых старших детей и почти никогда не встречается у детей младше 11-12 лет.

71. Особая прорисовка деталей. С помощью особых линий или штриховки должно быть изображено что-то (одно или более) из следующего перечня: складки одежды, морщинки или фалды, выделка ткани, волосы, ботинки, расцветка или предметы фона.

72. Движение рук. Фигура должна выражать свободу движений в плечах и локтях. Достаточно при изображении одной руки. «Руки в боки» или руки в карманах не засчитываются, если видны и плечи, и локти. Какие-либо действия не обязательны.

73. Движение ног. Свобода движений и в коленях, и в бедрах фигуры.

Примечание. Критерии анализа рисунка разработаны и сформулированы создателями теста. При анализе конкретного материала отдельные критерии могут показаться недостаточно четкими.

В силу этого возможны субъективные интерпретации, и полученный показатель может не вполне соответствовать уровню безусловной точности. Качество обработки тестового материала возрастает по мере освоения опыта тестирования и обсчета результатов.

Нормы оценки. За соответствие рисунка каждому из означенных критериев начисляется 1 балл. В результате масштабной апробации теста его создателями разработаны подробные таблицы перевода полученных баллов в показатели, соответствующие коэффициенту интеллекта. Эти критерии, однако, были выработаны достаточно давно и на выборке американских испытуемых. Поэтому доскональное соотнесение результатов, полученных сегодня на отечественном материале, с этими таблицами недопустимо. Ниже приводятся лишь основные референтные точки, служащие приблизительным ориентиром для оценки. Из таблиц Гудинаф - Харриса взяты соотношения баллов и «нормального» IQ, соответствующего 100%, а также те показатели, которые примерно соответствуют IQ=70% (т.е. минимального значения, относящегося к норме). Использование предложенного материала в силу указанных причин-допустимо лишь в следующих пределах. В тех случаях, когда количество баллов ниже, чем соответствующее IQ=70%, это дает основание для более детального изучения интеллектуальной сферы ребенка с целью выявления возможного отставания в умственном развитии. Еще раз подчеркнем, что на основе лишь данного критерия делать выводы об умственной отсталости недопустимо.

В возрасте 3 лет IQ=100% примерно соответствует количество баллов, равное 7. 70% - 1 балл.

4 года. 100% - 10 баллов; 70% - 3 балла.

5 лет. 100% - 16 баллов; 70% - 6 баллов.

6 лет. 100% - 18-19 баллов; 70% - 7 баллов.

7 лет. 100% - 22-23 балла; 70% - 9 баллов.

8 лет. 100% - 26 баллов; 70% - 10 баллов.

9 лет. 100% - 31 балл; 70% - 13 баллов.

10 лет. 100% - 34-35 баллов; 70% - 14-15 баллов. И лет. 100% - 36-38 баллов; 70% - 15-16 баллов.

12 лет. 100% - 39-41 баллов; 70% - 18 баллов.

13 лет. 100% - 42-43 баллов; 70% - 21 балл. 14-15 лет. 100% - 44-46^баллов; 70% - 24 балла.

Рассмотрим пример обработки результатов по конкретному рисунку (рис.1).

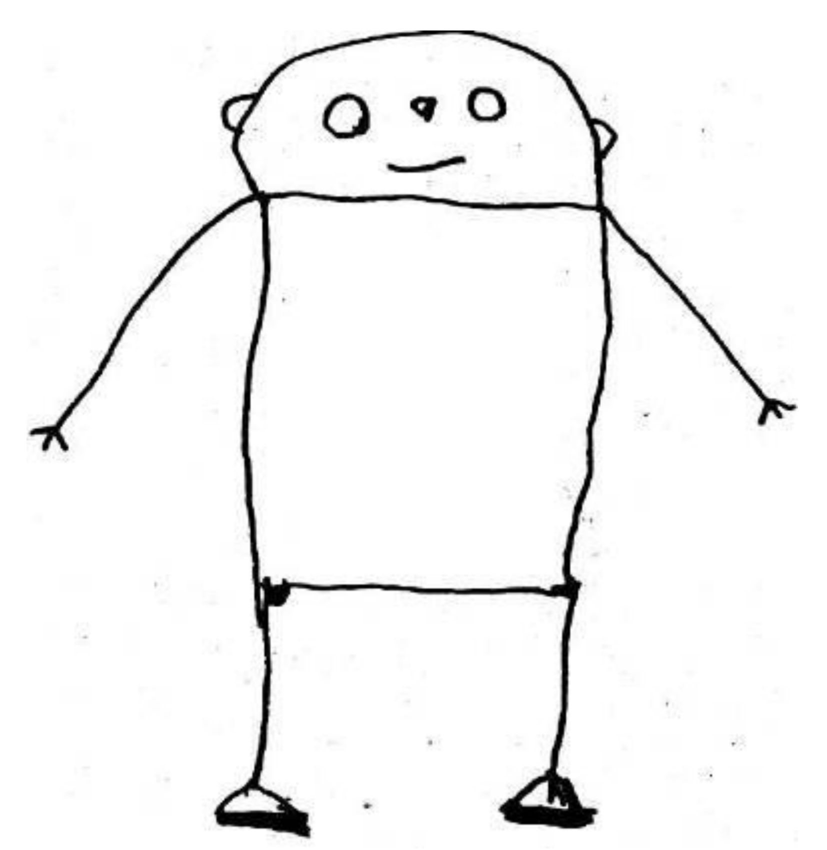


Рис. 1

Данный рисунок выполнен ребенком 5 лет. После обсчета по указанным критериям можно установить, что данный испытуемый набирает 12 баллов. Баллы засчитываются за пункты 1; 4; 9; 11; 22; 24; 35; 39; 44; 46; 47; 48; за остальные - не засчитываются.

Полученный результат значительно выше того, который соответствует нижней границе нормы. Таким образом, можно заключить, что состояние интеллектуальной сферы данного ребенка не вызывает подозрений в недостаточном развитии.

Глава 4 Отражение в рисунке особенностей личности и межличностных отношений

Опыт практического использования теста Гудинаф вскоре поставил психологов перед необходимостью интерпретации одного интересного факта. Выяснилось, что сходные или даже одинаковые показатели уровня интеллектуального развития, высчитываемые по предложенной Ф.Гудинаф шкале, возникают в результате анализа рисунков, разительно отличающихся друг от друга. При наличии общих закономерностей в становлении детского рисунка, каждый рисунок отличается специфическими, сугубо индивидуальными особенностями. Возникла гипотеза, что эти особенности являются отражением индивидуально-психологических свойств ребенка, его мироощущения, характера, самооценки и др.

Американским психологом К.Маховер была проделана огромная работа по анализу детских рисунков в сопоставлении с клиническими данными. Ею был выделен ряд признаков интерпретации человеческой фигуры, касавшихся не уровня интеллектуального развития, а личностных особенностей. Результаты этой работы были обобщены в книге «Проекция личности в рисунке человеческой фигуры» (1949).

Уже в названии книги обозначен центральный, по мнению многих авторов, механизм изобразительной Деятельности - проекция. Проективными тестами названа группа методик, объединенных одним общим свойством. Считается, что оперируя неким неопределенным материалом (например, малопонятными картинками, как в Тематическом Апперцепционном Тесте - ТАТ, или чернильными пятнами расплывчатой конфигурации, как в тесте Роршаха), человек «проецирует» на него особенности своего внутреннего мира. Получив задание произвольным образом сложить геометрические фигуры, завершить незаконченные предложения, и т.п., он бессознательно предлагает именно тот вариант, который свидетельствует об особенностях его персонального склада. То же касается и рисунка, в частности рисунка человеческой фигуры. Считается, что изображая человека, испытуемый неосознанно идентифицируется с ним и наделяет его особыми чертами, которые могут быть расценены как индикаторы его собственных свойств.

Следует отметить, что теоретические основания такого подхода по сей день являются спорными и разделяются не всеми.

Тем не менее с выходом работы Маховер практика интерпретации рисунков получила новое направление. Очевидно, что материал, полученный в результате проведения теста Гудинаф, может получить и дополнительную небесполезную интерпретацию (правда, не столь строго стандартизированную). Ниже мы приведем критерии интерпретации рисунка, предложенные К.Маховер. Они также могут быть использованы в практике.' Необходимо лишь подчеркнуть, что таким образом возможно выявление неких общих тенденций, но не постановка точного психологического диагноза. Важно и то, что поскольку изучается личность, находящаяся в процессе становления, постольку чем младше ребенок, тем более ограничены возможности суждения о его личности.

Голова на рисунке расценивается как сфера интеллекта, воображения, а также волевого управления «телесными» побуждениями. Уже очень маленький ребенок считает голову чрезвычайно важной частью тела. Он чувствует, что умелость, ум взрослые как-то связывают с головой. Поэтому наделение фигуры маленькой головой свидетельствует о переживании своей интеллектуальной неадекватности (что вовсе не обязательно связано с низким уровнем умственного развития). Нечеткое изображение головы -показатель застенчивости, робости. Если голова изображается в последнюю очередь, возникает подозрение на наличие каких-то межличностных конфликтов.

Шея - орган, символизирующий связь между сферой контроля (головой) и сферой влечений (телом). Шея появляется в детских рисунках не сразу. Сначала ребенок рисует голову, непосредственно «приклеенную» к туловищу. Кстати, так рисуют человека и многие взрослые. И вовсе не потому, что ее особенно трудно изобразить, а потому, что в их жизни еще не заняла прочного места та функция, которая на рисунке символизируется шеей - способность к рациональному самоконтролю.

Чрезмерно крупная шея сигнализирует об осознании «телесных» импульсов и старании их контролировать. Дллинная_тонкая шея - свидетельство торможения, регрессии; конфликт между разумом и чувствами решается через самоустранение от мира собственных сильных эмоций. Толстая короткая шея - уступки своим желаниями слабостям, выражение неподавленного импульса.

Плечи и их размеры - признак физической силы и потребности во власти. Поэтому чрезмерно

крупные плечи отражают ощущение большой силы, а мелкие - наоборот, малоценности, ничтожности, причем не только в физическом плане. Угловатые плечи - свидетельство чрезмерной осторожности, повышенной тревожности. Покатые плечи чаще всего отражают сниженный жизненный тонус, уныние, отчаяние, иногда - чувство вины.

Туловище - средоточие жизненных сил. Изображенное угловатым или квадратным свидетельствует о мужественности. Слишком крупное - наличие неудовлетворенных, остро осознаваемых потребностей. Ненормально маленькое - симптом униженности.

Лицо включает глаза, уши, рот и нос. Это рецепторы внешних стимулов - сенсорный контакт с действительностью.

Тщательно выделенное, проработанное лицо свидетельствует о сильной озабоченности отношениями с другими, своим внешним видом.

Подчеркнутый подбородок - потребность в доминировании. Слишком крупный подбородок свидетельствует о стремлении компенсировать ощущаемую слабость, нерешительность.

Уши - это «орган» восприятия критики и вообще любого мнения ДРУГОГО Человека О Себе. Уши крупные или слишком подчеркнутые

- возможные слуховые галлюцинации. Встречается у детей, особо чувствительных к критике, а также озабоченных проблемой послушания. Маленькие уши или отсутствие ушей - стремление не принимать никакой критики, заглушить ее.

Глаза, закрытые или спрятанные полями шляпы, свидетельствуют о сильном стремлении избегать неприятных визуальных воздействий. Большие расширенные глаза - тревожность, беспокойство, потребность в защите. Лицо с глазами-»точечками» или «щелочками» несет в себе внутренний запрет на плач, выражение потребности в зависимости.

Рот - символ агрессивности (ведь помимо прочего он служит для того, чтобы кричать, ругаться, кусаться). Особый знак агрессивности - четко нарисованные зубы. Рот наподобие клоунского - вынужденная приветливость, неадекватные чувства. Персонаж вообще безо рта или со ртом-»точечкой» («черточкой») не имеет возможности словесно влиять на других людей.

Нос в психоаналитической традиции трактуется как сексуальный символ. Такая трактовка представляется наиболее спорной.

Конечности - руки и ноги - появляются на рисунке ребенка достаточно рано, пускай и в виде палочек или «сосисок». Для маленького ребенка первоначальная функция руки - «прицепливание» к телу матери, т.е. функция установления контакта с близким человеком. Лишь впоследствии, пережив отрыв от тела матери, ребенок открывает вторую функцию руки - функцию взаимодействия с миром предметов и воздействия на этот мир.

Момент, когда ребенок почувствует себя на что-то способным, обнаружить на рисунке просто: у человечка появляется кисть руки, иногда в виде «варежки», иногда - с пальцами, причем пальцев не обязательно пять. Если пальцев больше, чем пять, то ребенок чувствует себя более оснащенным, сильным (если на левой руке - то в сфере семейных отношений, если на правой руке - то в мире за пределами семьи - школа, сад, двор и др.); если меньше - то более слабым, чем окружающие.

Руки изображены длинными и мускулистыми - ребенок ощущает потребность в физической силе, ловкости, храбрости. Слишком длинные руки свидетельствуют об амбициозных стремлениях. Очень короткие руки - ограниченность стремлений, ощущение неадекватности. Изображенные близко к телу руки свидетельствуют о напряжении. Руки за спиной или в карманах - чувство вины, неуверенность в себе. Неясно очерченные руки - недостаток уверенности в себе, в деятельности и социальных отношениях. Широкий размах рук - интенсивное стремление к действию (если пальцы при этом сжаты в кулаки открытый протест).

Ноги символизируют опору в реальности и свободу передвижения, а также свободу вообще. Непропорционально длинные ноги - сильное стремление к независимости. Чем больше площадь опоры у ног - тем тверже ощущение надежности. Если же рисунок начат с ног, это свидетельствует о боязливости.

Трактовка позы изображенной фигуры в целом более прямолинейна. Так, если голова представлена в профиль, а тело анфас, это свидетельствует о тревожности, порожденной социальным окружением, и потребности в общении. Бегущий человек - стремление убежать, уклониться, скрыться; легко и размеренно шагающий -уравновешенность.

Видимые нарушения пропорций по отношению к правой и левой сторонам свидетельствуют об отсутствии личного равновесия.

Искажения, идущие по правой стороне изображенного человека, отражают проблемы

взаимоотношений с миром социальных норм и тех людей, которые их воплощают для ребенка. Искажения по левой стороне тела отражают проблемы отношений с наиболее близкими людьми, в сфере эмоциональных привязанностей.
Технические особенности выполнения рисунка также представляют определенную диагностическую ценность. Так, разрывы линий, стертые детали, пропуски, акцентирование, штриховка выявляют конфликтные сферы.
Отсутствие существенных деталей, если это не связано с интеллектуальной недостаточностью, часто свидетельствует о серьезном эмоциональном нарушении.
Еще более ярким диагностическим материалом, чем рисунок отдельной человеческой фигуры, выступает рисунок семьи. Самое раннее упоминание о тестовой методике такого рода относится к 1951 г. С 60-х гг. тест «Рисунок семьи» для изучения межличностных отношений получил широкое распространение, и в различных регионах приоритет в его использовании связывают с разными именами.
Данная методика представляет собой процедуру, отражающую переживания и восприятие ребенком своего места в семье, его отношения к семье в целом и отдельным ее членам.
Проведение тестирования с помощью этой методики также довольно несложно. Для исследования необходимы лист белой бумаги, набор цветных, карандаш, резинка. Ребенку дается инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью». Ни в коем случае нельзя объяснять, что «обозначает слово «семья», так,как этим искажается сама суть исследования. Если ребенок спрашивает, что ему рисовать, следует просто повторить инструкцию. Время выполнения задания не ограничивается (как правило, оно не превышает получаса). При выполнении задания следует отмечать: последовательность рисования; паузы более 15 секунд; стирание деталей; спонтанные комментарии ребенка; эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.
После выполнения задания надо постараться получить максимум дополнительной информации в процессе беседы. Обычно задаются следующие вопросы: 1. Скажи, кто тут нарисован? 2. Где они находятся? 3. Что они делают? Кто это придумал? 4. Им весело или скучно? Почему? 5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему? 6. Кто из них самый несчастный? Почему?
Последние два вопроса провоцируют ребенка на открытое обсуждение чувств, что не каждый ребенок склонен делать. Поэтому, если ребенок не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на ответе. При опросе следует пытаться выяснить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи; почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если это произошло); что значат для ребенка определенные детали рисунка. При этом по возможности надо избегать прямых вопросов, настаивать на ответе, так как это может вызвать тревогу и защитные реакции.
Интерпретация рисунка условно подразделяется на три части: анализ структуры рисунка, интерпретация особенностей графической презентации членов семьи, анализ процесса рисования.
Ожидается, что ребенок, переживающий эмоциональное благополучие в семье, будет рисовать полную семью. Искажение реального состава семьи заслуживает пристального внимания, так как за этим почти всегда стоят эмоциональный конфликт, недовольство семейной ситуацией. Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых: а) вообще не изображены люди; б) изображены только не связанные с семьей люди. Такое защитное избегание задания встречается у детей довольно редко. За такими реакциями чаще всего кроются: а) травматические переживания, связанные с семьей; б) чувство отверженности, покинутости (поэтому такие рисунки относительно часты у детей, недавно пришедших в интернат из семей); в) аутизм; г) высокий уровень тревожности; д) плохой контакт с исследуемым ребенком.
В практической работе чаще приходится сталкиваться с менее выраженными отступлениями от реального состава семьи. Дети уменьшают состав семьи, «забывая» нарисовать тех ее членов, которые для них менее эмоционально привлекательны, с которыми сложились конфликтные отношения. Не рисуя их, ребенок как бы разряжает неприемлемую эмоциональную атмосферу семьи, избегает негативных реакций, связанных с определенными людьми. Наиболее часто в рисунке отсутствуют братья и сестры, что связано с наблюдаемыми в семьях ситуациями конкуренции. Ребенок таким способом в символической ситуации «монополизирует» недостающую любовь и внимание родителей.
В некоторых случаях вместо реальных членов семьи ребенок рисует маленьких зверушек, птиц. Всегда следует уточнить, с кем ребенок их идентифицирует (наиболее часто так рисуются братья и сестры, чье влияние в семье ребенок стремится уменьшить).
Большой интерес представляют те рисунки, в которых ребенок не рисует себя или вместо семьи

рисует только себя. В обоих случаях рисующий не включает себя в состав семьи, что свидетельствует об отсутствии чувства общности.

Информативным является увеличение состава семьи. Как правило, это связано с неудовлетворенными психологическими потребностями в семье. Примерами могут служить рисунки единственных детей - они относительно чаще включают в рисунок семьи посторонних людей.

Дополнительно к родителям (или вместо них) нарисованные, не связанные с семьей взрослые указывают на восприятие неинтегративности семьи, на поиск человека, способного удовлетворить потребность ребенка в близких эмоциональных контактах.

Расположение членов семьи на рисунке указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье. Сплоченность семьи, рисование всех членов с соединенными руками, объединенность их в общей деятельности являются индикаторами психологического благополучия, включенности в семью. Рисунки с противоположными характеристиками (разобщенность членов семьи) могут указывать на низкий уровень эмоциональных связей. Группировка членов семьи в рисунке иногда помогает выделить психологические микроструктуры семьи, коалиции.

Анализ особенностей нарисованных фигур в целом совпадает с интерпретацией, описанной относительно отдельной человеческой фигуры. Индивидуальные особенности каждой нарисованной фигуры свидетельствуют об отношении ребенка к конкретным членам семьи. Как правило, хорошие эмоциональные отношения с человеком сопровождаются позитивной концентрацией на его рисовании, что в результате отражается в большем количестве деталей тела, декорировании, использовании разных цветов. И наоборот, негативное отношение к человеку ведет к большей схематичности его графической презентации. О восприятии ролей членов семьи можно судить на основе сравнения величин фигур, поскольку для ребенка величина фигуры выступает средством выражения значимости.

Интерпретация процесса рисования как правило довольно субъективна и в основном опирается на практический опыт специалиста, проводящего тестирование.

В завершение необходимо еще раз подчеркнуть, что использование данного метода и описанной интерпретации результатов позволяет лишь с известной долей вероятности оценить некоторые тенденции личности и межличностных отношений, но не может выступать исключительным средством психологического диагноза.

Глава 5 Особенности практического использования рисуночного теста

Среди многочисленных методов оценки интеллекта тест « Нарисуй человека» занимает особое место. Это весьма специфичная методика, существенно отличающаяся от большинства тех, которые направлены на аналогичные цели. Используя именно этот тест, удается избежать ряда проблем и затруднений, возникающих при тестировании (см.Гл.1). Это, однако, не означает, что перед нами совершенный психодиагностический инструмент, полностью свободный от недостатков. При его использовании необходимо отдавать себе отчет как в его неоспоримых преимуществах, так и в явных и неявных недостатках. Последние накладывают определенные ограничения на возможности постановки точного психологического диагноза.

Не вызывает возражений, что данный тест очень удобен для практической работы. Большинство психодиагностических методик основаны на использовании достаточно сложного тестового материала. Это бланки с распечатанными вопросами, стандартизированные картинки, плоскостные и объемные фигуры и т.п. За рубежом существует целая индустрия производства тестового материала. Причем настоятельно подчеркивается, что адекватных результатов можно достичь только при использовании стандартного материала; применение недостаточно совершенных копий снижает надежность испытания.

Использование данного теста позволяет избежать проблем, связанных с приобретением необходимого инструментария. Достаточно иметь лист бумаги и карандаш, а это всегда под рукой и недорого стоит.

Процедура тестирования сама по себе выгодно отличается от традиционной. Как уже отмечалось, графическая деятельность (рисование) для ребенка естественна, она ему близка и приятна и не требует от него предпринимать исключительных волевых и интеллектуальных усилий. Решая задачи какого-либо теста, ребенок, во-первых, как правило, осознает, что он поставлен в ситуацию проверки и оценки, и во-вторых, сталкивается с вероятностью неправильного решения. Все это, как уже отмечалось, создает повышенное нервно-психическое напряжение. Что касается рисования, то оно носит для ребенка скорее игровой характер и не вызывает тревожных переживаний.

С этим, однако, может быть связано и неожиданное препятствие. Как правило, ребенок не решится отказать взрослому, требующему ответить на какие-то вопросы, решить некоторые задачи и т.п. С рисунком дело обстоит иначе. Неуверенный ребенок, опасающийся поколебать сложившуюся самооценку, может просто отказаться выполнить инструкцию (которая не кажется ему достаточно серьезной), в частности - под незамысловатым предлогом: «Я не умею». Может оказаться, что взявшись за работу, ребенок вдруг ее неожиданно бросит, сославшись на то, что ему «больше не хочется рисовать». Хотя понятно: дело не в том, что «не хочется», а скорее в том, что не получается. То есть намечающийся результат не вполне соответствует его ожиданиям, а точнее - ожиданиям взрослого, как их представляет себе ребенок.

Если пытаться заставить ребенка выполнить рисунок, то он, вероятно, уступит нажиму. Но при этом его работа будет продиктована мотивом «отделаться» от требования взрослого. Диагностическая ценность полученного таким образом' рисунка резко снижается. Рисунок может быть выполнен торопливо, неаккуратно, вследствие чего ряд необходимых для обсчета деталей окажется не проработан или упущен.

В случае отказа надо постараться заинтересовать ребенка предстоящим делом (избегая, однако, обсуждения технических деталей). Важно ненавязчиво подчеркнуть, что вы не намерены оценивать творчество ребенка, сравнивать его рисунок с другими. Именно так часто удается преодолеть возникающую неуверенность.

Не исключено, что ребенок усвоил несколько графических шаблонов и уверенно себя чувствует, изображая цветок, домик, самолет и т.п., но фигура человека среди этих шаблонов отсутствует. Допустима просьба нарисовать то, «что хочется», «что нравится». Потом следует вернуться к тестовой инструкции.

В случае незавершения рисунка надо осознавать движущий ребенком мотив избегания неудачи. Можно приободрить его, похвалить (не допуская при этом упоминания конкретных деталей рисунка). Если опасения ребенка смягчатся, он скорее всего уступит просьбе завершить работу.

Однако не исключено, что возникшее препятствие окажется непреодолимым. Как уже отмечалось, излишняя настойчивость здесь недопустима. Если ребенок категорически отказывается рисовать (такие случаи, правда, очень редки), приходится выбирать иные методы обследования. Важно лишь отдавать себе отчет, что отказ ребенка и как следствие - отсутствие рисунка - не являются

свидетельством его неспособности выполнить рисунок. То есть за отсутствие результата не может быть выставлен нулевой балл.

Если рисунок, несмотря на убеждения и просьбы, остался незавершенным, обработка такого материала едва ли целесообразна. В незавершенном рисунке могут быть упущены многие детали, имеющие диагностическую ценность. А это исказит итоговую оценку. Когда ребенок бросает работу, явно не исчерпав возможностей рисунка, это свидетельствует лишь о его мотивации и настроении, но не об уровне интеллектуального развития.

Если же вам рисунок кажется незавершенным, но ребенок не демонстрирует явного отказа, а по всей видимости считает работу законченной, нельзя требовать, чтобы изображение было дополнено. Как показывает практика, если поинтересоваться, почему отсутствуют те или иные детали, или тем более - посоветовать внести еще некоторые дополнения, ребенок охотно «усовершенствует» изображение. Однако это есть прямое искажение результата. Диагностическая ценность полученного таким образом показателя сомнительна.

В подавляющем большинстве случаев ребенок соглашается выполнить инструкцию, и полученный продукт его графической деятельности подлежит количественной обработке.

Важно, что формализованная процедура обработки полученного материала четко регламентирована перечисленными в Гл.3 критериями. Опыты по проверке надежности теста показали: неоднократная интерпретация одного и того же материала разными экспертами дает практически одинаковый результат. То есть, точно соблюдая инструкцию по обработке данных, можно быть уверенным, что полученный результат свободен от субъективности. (Это в меньшей мере относится к интерпретации личностных показателей, при которой не исключены субъективные трактовки.)

При выполнении большинства традиционных тестов отсутствие решения или неверное решение задачи (снижающее общую оценку интеллектуальных способностей) теоретически может быть объяснено тем, что тестируемый не понял или понял неправильно либо инструкцию теста, либо конкретный вопрос (задачу). Это действительно иногда бывает. В данном случае такое затруднение возникнуть просто не может. Инструкция элементарна, понятна даже ребенку раннего возраста и не может быть искаженно истолкована.

Важной положительной особенностью рисуночного теста является практически полное отсутствие влияния уже упоминавшейся так называемой тестовой тренированности. То есть его повторное использование применительно к конкретному испытуемому не приводит к сколь-нибудь заметному изменению результатов. Поэтому оперируя результатами теста, можно быть уверенным, что они не искажены этим фактором.

В этой связи возникает, однако, более серьезная проблема. Как уже отмечалось, художественные достоинства рисунка не выступают оценочным критерием. Ф.Гудинаф подчеркивала, что на результатах тестирования абсолютно не сказываются навыки рисования, которые могут быть в прошлом опыте освоены одним ребенком лучше, а другим - хуже. Критерием оценки выступает наличие деталей, а не художественные особенности изображения. Однако выясняется, что концепция Гудинаф может быть оспорена.

При создании теста ставилась задача максимально снизить влияние прошлого опыта ребенка (в каждом конкретном случае -индивидуально специфичного). Действительно, рисуночный тест почти никак не опосредован информированностью испытуемого, наличием или отсутствием у него определенных знаний и умений. Решение многих задач традиционных тестов требует, во-первых, грамотности, во-вторых, владения арифметическими действиями, в-третьих, сформированности некоторых пространственных представлений и т.д. В данном случае ничего этого не требуется. Специфика выполняемой деятельности предполагает, что дети при тестировании поставлены в равные условия вне зависимости от ранее усвоенных ими действий, понятий, представлений. Но так ли это?

Давно известны примеры, когда диагностические методики, созданные и апробированные в США и Западной Европе, использовались для обследования детей из других стран, воспитывающихся в условиях иных культур. Было неоднократно продемонстрировано, что в ряде подобных случаев результаты тестирования оказывались сравнительно низкими. Это послужило поводом для откровенно расистских заключений о более низком интеллекте целых рас и народов. Трезво мыслящие ученые с самого начала не признавали достоверности таких выводов. Отмечалось, что тесты, созданные применительно к определенной культуре, в условиях иных культур не могут дать сопоставимого результата. Было выдвинуто требование создать диагностические методы, «свободные от влияния культуры».

Предполагалось, что тест, разработанный Ф.Гудинаф, является именно таким методом. Для его апробации в этом качестве было предпринято широкомасштабное исследование, которое включало тестирование детей разных народов, принадлежавших к различным культурам.
В качестве важного критерия различения культур (а для рисуночного теста это имеет особенно большое значение) был принят уровень развития и распространенности художественного творчества. Факт достаточно очевидный: разные народы являются носителями разнообразных традиций изобразительной деятельности, в частности, изображения человеческой фигуры. Например, известно, ято в изобразительном творчестве народов, исповедующих ислам, преобладают орнаменты, тогда как фигуры людей почти отсутствуют. Это связано со сложившейся религиозной традицией, согласно которой создание человеческих черт - прерогатива Всевышнего, и любая попытка копирования божественного творения греховна. Неудивительно, что для ребенка, воспитывающегося по традиционным исламским канонам, нарисовать человека дело не только незнакомое, но и связанное с серьезным моральным противоречием.
Межкультурные исследования с помощью рисуночного теста продемонстрировали, что выполнение этого теста в большей степени зависит от культурных условий, чем это предполагалось. Средние групповые показатели оказались весьма связанными со степенью представленности изобразительного искусства в каждой из культур. Для культур с неразвитым искусством была высказана гипотеза, что выполнение теста в значительной мере отражает степень приобщения такой культуры к западной цивилизации. В обзоре этих исследований Ф.Гудинаф и Д.Харрис выразили мнение, что «поиск теста, свободного от влияния культуры, независимо от того, измеряет ли он интеллект, художественные способности, социально-личностные характеристики или любые другие черты, является иллюзорным».*
* Цит.по. Анастази А. Психологическое тестирование. Ч.1.- М.: Педаю! ика, 1982 -С.260.

Таким образом, представляется достаточно ясным, что данный тест не является абсолютно объективным методом. Существуют факторы помимо уровня интеллектуального развития, которые влияют на получаемую с его помощью оценку.
Возникает вопрос: помимо общекультурных условий, не являются ли более частные факторы значимыми при выполнении теста? Конкретнее: действительно ли навыки рисования (которые могут быть усвоены в разной степени разными детьми независимо от их интеллекта) не оказывают влияния на тестовый результат? Гудинаф полагала, что это именно так. Это мнение, однако, также представляется спорным.
В.С.Мухина* ссылается на интересный материал, полученный в 1971 г. сотрудниками лаборатории психофизиологии детей дошкольного возраста НИИ дошкольного воспитания АПН. В массовое обследование уровня умственного развития детей 6 лет был включен тест Гудинаф. Обследованием было охвачено свыше 1500 детей, как посещавших, так и не посещавших детский сад. (Надо отметить, что по критерию посещения дошкольного учреждения дети в данном случае не подразделялись.) Подавляющее большинство полученных рисунков оказались соответствующими высшей категории. Был сделан вывод: «В процессе систематического обучения рисованию, осуществляемого в советских детских садах и семьях, дети усваивают предлагаемые им графические образцы и широко их используют. Тесты Ф. Гудинаф в этом случае уже не работают».
* См.: Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта.- М.: Педагогика, 1981.- С.166.

Безусловно, такие выводы были в известной степени окрашены идеологической установкой на дискредитацию зарубежного психодиагностического опыта. Сегодня кажется некоторым преувеличением провозглашение преимуществ воспитанников советских детских садов над их американскими сверстниками. Не говоря уже о том, что едва ли имеет место систематическое обучение рисованию в семьях. Тем не менее, определенная тенденция в этом исследовании оказалась вскрыта.
Нами в начале 80-х годов было проведено похожее исследование. Правда, в силу незначительного объема выборки испытуемых, а также отсутствия верификации результатов повторными экспериментами полученные данные могут служить лишь свидетельством некой общей тенденции, нежели строго установленной закономерности. (Именно поэтому, а также в силу специфики данного издания здесь не приводится формальное описание эксперимента, принятое в научных публикациях.) Психодиагностическому обследованию подверглась группа учащихся 1-го

класса. Среди них были те, кто в дошкольном возрасте посещал студию раннего эстетического развития при местном доме культуры. Программа студии включала занятия ритмикой, пением, иностранным языком, а также рисованием. Характерно, что конкурсный отбор при приеме в студию не производился. Дети, занимавшиеся по этой программе, составили экспериментальную группу, остальные -контрольную. Все дети подверглись тестированию. Уровень их интеллекта измерялся с помощью теста Векслера и теста Гудинаф.

Здесь необходимо сделать отступление и подчеркнуть, что важным требованием к любому тесту является достаточно высокая степень соотносимости его результатов с результатами аналогичных тестов, ориентированных на диагностику тех же психических структур. Рядом исследований было установлено, что результаты теста Гудинаф в целом имеют весьма высокий коэффициент корреляции с результатами других тестов интеллекта. То есть будучи подвергнут тестированию данным методом, а также каким-то другим, ребенок не может продемонстрировать принципиально различающиеся результаты.

В нашем эксперименте аналогичное соотношение было продемонстрировано в контрольной группе. Разумеется, уровень интеллекта детей различался, но для каждого ребенка данные обоих тестов были близкими. Однако в экспериментальной группе в ряде случаев выявилось заметное расхождение результатов: для одного и того же ребенка уровень интеллекта, диагностированный тестом Векслера, оказывался ниже того уровня, который выявлял тест Гудинаф.

Из этого можно заключить, что предварительная художественная подготовка сыграла важную роль в формировании не только технического навыка рисования, но и необходимых представлений об изображаемой фигуре. Таким образом удалось косвенно продемонстрировать, что данный-тест, как и многие другие тесты интеллекта, диагностирует не столько уровень умственных способностей, сколько степень сформированности той деятельности, которая лежит в основе выполнения теста. Испытуемый, в прошлом опыте которого подобная деятельность сформировалась, имеет преимущество и демонстрирует более высокие результаты. Последние не всегда можно однозначно расценивать как показатель высокого интеллекта.

Таким образом, высокие показатели, полученные конкретным испытуемым, могут свидетельствовать не о его высоком интеллекте, а об усвоенных им навыках рисования (или хотя бы просто изобразительных шаблонах). Поэтому необходимо еще раз подчеркнуть: для постановки диагноза однократного тестирования посредством именно этого теста (как впрочем и любого другого) недостаточно. Полученные результаты могут рассматриваться как ориентировочные, предварительные, требующие подтверждения и уточнения.

Тем не менее в качестве предварительного этапа обследования рисуночный тест позволяет весьма надежно определить наличие явных отклонений в интеллектуальном развитии. С учетом названных ограничений он может быть эффективно использован как компонент комплексного психологического обследования.

Рекомендуемая литература

Анастази А. Психологическое тестирование. 4.1-2.- М., 1982
Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы.- М., 1974
ДенисоваЗ.В. Детский рисунок в физиологической интерпретации.- Л., 1974
Игнатьев Б.Й. Психология изобразительной деятельности детей.- М., 1961
Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта.- М., 1981
Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина.- М., 1987
Романова Б.С., Потемкина С.Ф. Графические методы в психологической диагностике,- М., 1992
Смирнов А.А. Детские рисунки.- В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис- М., 1980.- С.53-63